

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английского языка, методики и переводоведения

**ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите:

Руководитель ОПОП
44.03.01 – Педагогическое образование

Профиль: иностранный язык (английский)

«___» _____ 2016 г.

Зав. кафедрой

_____ Макеева С.О.

Исполнитель:

Попова Анастасия Игоревна,
студент группы БА-41

подпись

Научный руководитель:

Надточева Елена Сергеевна,
к.пед.наук

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ.....	7
1.1. Сущность и структура коммуникативной компетенции	7
1.2. Психологические особенности младших подростков	21
1.3. Роль игры в обучении иностранному языку	30
Выводы по главе 1	41
ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	43
2.1. Обоснование необходимости формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших подростков	43
2.2. Комплекс упражнений, направленный на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции	54
2.3. Формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции на уроках английского языка у младших подростков	56
Выводы по главе 2	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	77

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день, рассматривая закономерности и темпы развития современного общества, очевидным является тот факт, что на первом месте является не только умение общаться в рамках одного языкового пространства, но также сближение различных народов и языков и дальнейшее усиление их взаимодействия. В связи с этим проблема коммуникативного образования привлекает все большее внимание отечественной педагогической общественности и находит свое отражение в новых нормативных документах: законе об образовании, вступившем в силу с 1 сентября 2013 г., а также новых Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования.

Актуальность данной выпускной квалификационной работы обусловлена рядом факторов.

Во-первых, проблема формирования коммуникативных умений у школьников привлекает к себе внимание, как в социальном, так и в культурном плане. Практика показывает, что коммуникативный аспект дисциплины «Иностранный язык» зачастую недооценивается; в результате учащиеся получают определённые знания о речи, поведении, приобретают необходимые вербальные умения, но не готовы к реализации их на практике на уровне новых требований. Для реализации данной задачи нужна соответствующая педагогическая разработка проблемы.

В-вторых, концепция модернизации образования в России вызвала увеличение интенсивности учебного процесса. Игра не теряет своей значимости в младшем подростковом возрасте и является одним из наиболее эффективных способов удержания интереса к изучаемому материалу и активизации учебной деятельности, а также формированию иноязычной коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку.

Цель исследования – теоретически обосновать и проверить эффективность игровых технологий как средства формирования регулятивно-поведенческого компонента иноязычной коммуникативной компетенции учащихся младшего подросткового возраста.

Объектом исследования выступает процесс формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции младших подростков.

Предметом данного исследования являются игровые технологии как средство формирования коммуникативной компетенции младших подростков.

В соответствии с указанной целью нами были сформулированы следующие **задачи**:

1. рассмотреть сущность понятия «коммуникативная компетенция», ее содержание и компоненты;
2. изучить роль игровых технологий в обучении иностранному языку;
3. описать психологические особенности развития учеников младшего подросткового возраста;
4. обосновать необходимость формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших подростков;
5. разработать комплекс игровых упражнений, способствующих формированию регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции и опытно-поисковым путем проверить эффективность их применения.

При решении названных задач нами были использованы следующие **методы исследования**: анализ психолого-педагогической литературы, учебно-методических материалов, документов по исследуемой проблеме; обобщение психолого-педагогического опыта в аспекте изучаемого вопроса, опытно-поисковая работа, направленная на выявление значимости формирования отдельных компонентов коммуникативной компетенции, опрос, анализ и синтез, систематизация, наблюдение, сравнение, обобщение.

Методологической основой исследования являются основные положения работ отечественных ученых в области:

- психологии (Д.Б. Эльконина, В.С. Мухиной, О.Б. Дарвиш);

- психолингвистики (Л.С. Выготского, И.А. Зимней);
- методики преподавания иностранного языка (И.Л. Бим, И.А. Зимней, Е.Н Солововой, М.Ф. Стронина, А.В. Хуторского, З.Х. Умаровой);
- методики применения игровых приемов в обучении (Е.М. Минскина, Ю.А. Пучковой, А.В. Коньшевой, А.С. Ларкиной);

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что ее результаты могут способствовать повышению эффективности процесса обучения иностранному языку, а также разрешению ряда проблем в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших подростков.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования разработанный комплекс упражнений на уроках иностранного языка (английского) в процессе формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции у учащихся 5 класса.

Структура работы. Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

Во введении обосновывается цель и задачи исследования, определяются его объект и предмет, методы исследования.

В первой главе «Теоретические основы использования игровых технологий при формировании коммуникативной компетенции учащихся школ» описан психолого-педагогический и лингвистический аспект проблемы. Рассмотрены различные подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетенции, описаны психологические особенности развития младших подростков, представлена характеристика игровых технологий, применяемых на уроках иностранного языка, а также описаны различные классификации игр, их роль в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции младших подростков.

Во второй главе мы предоставили анализ проведенного нами опроса по выявлению компонента коммуникативной компетенции, которому уделяется недостаточно внимания на уроках иностранного языка, выполнили анализ учебника на наличие выявленного нами путем опроса компонента, проанализировали организованную практическую деятельность по вопросу изучения формирования коммуникативной компетенции.

В заключении представлены выводы по проведенному исследованию.

Библиографический список включает 64 источника.

Приложения включают в себя материалы для проведения контрольных измерений, сравнительную таблицу анализа учебника «Английский в фокусе», комплекс игровых упражнений для учащихся 5 класса, способствующих формированию и развитию регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции.

Результаты исследования были представлены в форме доклада на VIII международной студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и методики» в УрГПУ, г. Екатеринбург (2016 г.).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

В первой главе «Теоретические основы использования игровых технологий при формировании коммуникативной компетенции учащихся школ» описан психолого-педагогический и лингвистический аспект проблемы. Рассмотрены различные подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетенции, определены психологические особенности развития младших подростков, представлена характеристика игровых технологий на уроках иностранного языка, а также различные классификации игр, их роль в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции младших подростков.

1.1. Сущность и структура коммуникативной компетенции

В современном мире умение взаимодействовать с другими людьми является гарантией безопасности и успеха. Не только обучающийся извлекает пользу, приобретая это умение, но также общество и государство. Независимо от культурных, религиозных особенностей человека, именно общение, умение достигать цели коммуникации с окружающими людьми позволяет ему удовлетворять потребности всех уровней. Коммуникативные умения предоставляют возможность человеку зарабатывать средства для удовлетворения физиологических потребностей в жилье, питании, лечении. Помимо этого они способствуют самореализации личности, помогают построить межличностные отношения, как на деловом, так и на личном уровнях, соответственно, удовлетворяя потребности в уважении и признании с одной стороны и потребности быть значимым для кого-то, любить и чувствовать себя любимым – с другой [Дудковская 2014: 161].

Человек вступает в общение с другими людьми с момента рождения, но зачастую люди, которые на первый взгляд отличаются высокими достижениями в изучении явлений материального мира, сталкиваются с множеством проблем в области межличностных отношений. Чтобы разобраться в истоках этой проблемы стоит обратить внимание на процессы, происходящие между людьми во время передачи информации. Принято выделять следующие компоненты данного процесса: коммуникация (непосредственно обмен информацией), интеракция (обмен действиями) и социальная перцепция (восприятие и понимание партнера по общению) [Куницына 2001: 100]. Отсутствие или нарушение того или иного процесса приводит к проблемам межличностного взаимодействия. Во избежание этого, а также, чтобы стать полноценным и социально полноправным членом общества, человек должен владеть речевой культурой, способностями диалогового и дискуссионного общения, умением понимать и использовать (анализировать) информацию различного содержания и т.д. Иными словами, общение будет эффективно в том случае, если люди, взаимодействующие друг с другом, компетентны в той или иной ситуации общения [Жажева 2010: 164].

На сегодняшний день, рассматривая закономерности и темпы развития современного сообщества, мы приходим к выводу, что на первом месте в данном процессе является не только умение общаться в рамках одного языкового пространства, но также сближение различных народов и языков и дальнейшее усиление их взаимодействия. Вот почему перед современной системой образования встает непростая задача подготовки подрастающего человека к жизни в условиях многонациональной и лингвистической среды. Очевидно, что необходимо как развитие своего национального языка, так и понимания своеобразия языков, отличных от родного. Воспитание молодого поколения в духе уважения и признания всех народов, искоренение стереотипных, а в особенности негативных воззрений о представителях

других национальностей является одной из ключевых задач, которая требует от педагогов, которые работают в сфере образования и воспитания детей, соответствующей профессиональной подготовки.

Концепция модернизации образования в России определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Относительно недавно результаты образования можно было оценить по уровню подготовленности, обученности и воспитанности обучающихся, но в связи с новыми тенденциями понятия компетенция и компетентность вышли на первый план [Жажева 2010: 164].

Таким образом, Федеральный государственный образовательный стандарт базируется на компетентностном подходе и ориентирован на формирование ряда ключевых компетенций учащихся, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция [Зимняя 2004: 9].

В связи с тем, что основной целью обучения иностранному языку является приобщение к специфической деятельности, а именно передаче и получению информации, то есть участие в тех или иных пределах в коммуникации посредством иностранного языка, то в нашей работе целесообразно говорить о формировании коммуникативной компетенции учащихся школ.

Изучение языков представляет собой взаимонаправленный процесс, заключающий в себе все основные закономерности коммуникативной деятельности. Наряду с этим имеет место коммуникация осмысления и переживания той или иной реальности, требующая индивидуального восприятия. Эта категория коммуникации влечет за собой формирование целостной личности как носителя родного языка и познающего иной. По этой причине коммуникация является одним из понятий, которое имеет наибольшее значение для лингвистического образования, в котором эта

деятельность понимается как непрерывно изменяющиеся ценностные ориентации различных людей, живущих здесь и сейчас. Следует отметить, что даже теоретически допустимое овладение всей совокупностью множества языков далеко не всегда делает обучающимися субъектами коммуникации, несмотря на внешние признаки их образованности. Язык передается в личностном общении изучающего с носителем языка, а не в процессе пассивного освоения информации, предоставленной в готовом виде [Умарова 2011: 194].

В исследованиях последних лет изучению коммуникативной компетенции посвящено значительное число научных работ, в которых продолжается дальнейшее научное и практическое развитие и уточнение этого понятия. Все они по-разному рассматривают и понимают понятие не только само понятие «коммуникативная компетенция», а также его содержание, т.е. количество компонентов. Для начала рассмотрим некоторые из определений.

Впервые понятие «коммуникативная компетенция» ввел этнолингвист Д. Хаймс, в котором он отмечал, с одной стороны способность, позволяющую быть участником речевой деятельности, с другой стороны - внутреннее знание уместности языка в той или иной ситуации. Он акцентировал свое внимание на то, что владение языком это не только знание грамматики и лексики, но также обладание «внутренним чутьем», которое заключается в способности анализировать условия, в которых эти знания можно применить.

К.Ф. Седов, известный специалист в области психологии речи и психолингвистики, рассматривает это понятие как «умение выстраивать эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, соответствующее нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу». Автор определения подчеркивает тот факт, что

коммуникация должна быть результативной и не отходить от правил речевого поведения того или иного народа [Седов 2008: 194].

И.А Зимняя под коммуникативной компетенцией понимает «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [Зимняя 2004: 40].

В другом определении коммуникативная компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для понимания чужих программ речевого поведения и порождения собственных, соответствующих целям, сферам, ситуациям общения [Казарцева 2000: 56].

В языковой педагогике рассматриваемое нами понятие раскрывается как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в различных социально обусловленных ситуациях, учитывая лингвистические и социальные правила, которых придерживаются носители языка в соответствии с разрешениями задач и ситуаций общения» [Гальскова, Гез 2009: 21].

Другими словами, под коммуникативной компетенцией подразумевается умение человека организовать речевую деятельность языковыми средствами и способами, которые адекватны ситуации общения и принятыми носителями языка нормами.

З.Н. Никитенко дополняет определение Н.Д. Гальсковой, отмечая, что обучение иностранному языку необходимо направить не только на формирование способностей практически использовать неродной язык в различных ситуациях общения, но и на приобщение обучающихся к национальному образу сознания носителей иной концептуальной системы мира (образу сознания сверстников за рубежом) на самом элементарном уровне [Никитенко 2007: 21].

И.Л. Бим под коммуникативной компетенцией понимает готовность и способность обучающихся осуществлять иноязычное общение в рамках программы, а также воспитание, образование и развитие личности ученика

средствами изучаемого языка. Коммуникативная компетенция охватывает говорение, аудирование, письмо и чтение на изучаемом языке [Бим 2001: 15].

Определение имеет больше методический характер, и в данном случае коммуникативная компетенция основывается на сознательном или интуитивном знании системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений.

Еще одно определение ввел в отечественную лингводидактику М.Н. Вятютнев. Он понимает коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различных обстановках общения». К этому автор добавляет умение обучающихся классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок общения, как до беседы, так и во время в процессе взаимной адаптации партнеров по коммуникации» [Вятютнев 1977: 39]. Он отмечает, что эта способность к выбору и реализации программ речевого поведения и общения происходит «на фоне культурного контекста» [Дэвидсон, Митрофанова 1990: 27] и может быть приобретена в результате «естественной коммуникации или специально организованного обучения» [Изаренков 1990: 55].

Как было уже отмечено выше изучению коммуникативной компетенции как части педагогического процесса посвящены многие исследования, в которых разные авторы по-разному трактуют данное понятие. Мы рассмотрели лишь малую часть существующих определений. Выделяя общие положения, мы предлагаем следующее определение коммуникативной компетенции:

Коммуникативная компетенция – это умение понимать и порождать иноязычные высказывания, ставя перед собой и решая определенные типы коммуникативных задач, такие как:

- определение цели коммуникации;
- оценка и ориентирование в различных сферах и ситуациях общения;

- учет намерений и способов коммуникации партнера (партнеров);
- выбор адекватных принятыми носителями языка норм стратегий и средств коммуникации;
- готовность к осмысленному изменению своего речевого поведения.

Во многих исследованиях, которые освещают вопрос, касающийся «коммуникативной компетенции», неоднозначно рассматривается также компонентный состав и содержание данного феномена. Обратим внимание на некоторые из существующих интерпретаций.

Так, например, среди зарубежных исследователей можно встретить интерпретацию Е. Уильмса. В состав коммуникативной компетенции этот автор включает следующие элементы:

- механические (грамматические) и семантические правила;
- адекватность (соответствие) высказывания условиям общения и взаимоотношениям между коммуникантами;
- невербальные условия (мимика, позы, жесты).

Выделение двух первых компонентов продиктовано, во-первых, их фундаментальным значением для процесса обучения, во-вторых, их описание не представляло трудностей, и, в-третьих, отмечается легкость осуществления контроля при выявлении наличия знаний грамматики и лексики [Шумилова 2008: 126].

Другие зарубежные авторы М. Кэнел и М. Свейн в работе “A Theoretical Framework for Communicative Competence” предложили выделять четыре компонента коммуникативной компетенции:

- *грамматический* – уровень освоения говорящим языкового кода, который включает знание словаря, правила и нормы произношения и правописания, а также словообразования и построения предложения;
- *социолингвистический* – умение понимать грамматические формы и использовать их в различных социолингвистических контекстах с

целью выполнения тех или иных коммуникативных функций (описать, рассказать, убедить, запросить информацию и т.д.);

- *дискурсивный* – способность объединять отдельные предложения в логически-связанное высказывание, используя различного рода синтаксические и семантические средства языка;
- *стратегический* – способность использования как вербальных, так и невербальных средств в случае возникновения угрозы разрыва коммуникации [Canale, Swain 1981: 32].

В отечественной науке компонентный состав коммуникативной компетенции также не остался без внимания. Так, И.А. Зимняя выделяет коммуникативный, речевой, языковой, страноведческий, лингвострановедческий компоненты. Тем временем она считает, что как способность коммуникативную компетенцию можно формировать, развивать и диагностировать, но не научить. По ее мнению, возможно научить общаться на иностранном языке с помощью сформированных компетенций, которые в свою очередь входят в структуру коммуникативной [Зимняя 2004: 18].

Д.И Изаренков считает, что в состав коммуникативной компетенции должны входить: языковая, предметная, прагматическая компетенции [Шумилова 2008: 128].

Языковая компетенция создает условия для формирования умения строить грамматически правильные и осознанные высказывания (в устной или письменной форме). За содержание высказывания, а именно получение информации о том фрагменте мира, который является предметом речи отвечает предметная компетенция. Что касается прагматической компетенции, ее основной задачей является раскрытие коммуникативного намерения говорящего или пишущего, формирование при этом способности использовать высказывания в речевых актах, соотнося их с замыслом и условием общения [Кудасова 2012: 329].

А.В. Хуторской включает в состав коммуникативной компетенции:

- знание того или иного языка;

- знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, событиями, навыки групповой работы;
- владение различными социальными ролями в коллективе [Хуторской 2003: 59].

Компетентностный подход в образовании определяет формирование и развитие коммуникативной компетенции в качестве и цели, и промежуточного результата обучения. Согласно этому подходу в содержание понятия коммуникативной компетенции входят:

- языковая компетенция: владение языковым материалом для его использования в речевых высказываниях;
- социолингвистическая компетенция: способность оперировать языковыми единицами в соответствии с ситуациями общения;
- дискуссионная компетенция: способность понимать и достигать связности в восприятии и воспроизведении отдельных высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований;
- речевая компетенция: способность понимать и интерпретировать текст, предъявляемый зрительно и со слуха (чтение, аудирование), и порождать речевое высказывание (говорение, письмо);
- информационная компетенция: способность ориентироваться во всевозможных источниках информации (словарях, энциклопедиях, справочниках) и использовать их в учебной деятельности;
- социокультурная компетенция: уровень знакомства с социокультурным контекстом функционирования языка;
- социальная компетенция: способность и готовность к общению (интерактивный аспект обучения) [Дудковская 2014: 161].

В связи с процессом модернизации образования в России особого внимания требует рассмотрение содержания коммуникативной компетенции согласно Федеральному государственному образовательному стандарту. Остановимся более подробно на его основных положениях. Образовательный стандарт, диктующий обязательный минимум содержания образования, ориентируется на цели, которых та или иная учебная дисциплина должна

достичь. У большинства преподаваемых в школе учебных предметов основной целью является передача накопленного людьми багажа знаний о природе, человеке, обществе. В таком случае образовательный стандарт включает научные факты, закономерности, методы исследования применительно, например, к физике, химии, биологии и тому подобное [Умарова 2011: 194]. Подобный подход невозможен при определении обязательного минимума содержания образования по иностранному языку.

Основной целью обучения в данном случае является приобщение к специфической деятельности – передаче и получению информации с помощью иностранного языка, другими словами изученный материал должен показать функционирование языка в естественной среде в разных ситуациях общения [Соловова 2010: 152].

Изучение основ языкознания само по себе не может гарантировать реализации этой цели, по этой причине значительно изменяется подход к определению обязательного минимума содержания. Если в большинстве школьных дисциплин при отборе содержания отталкиваются от необходимости реализации общеобразовательных и воспитательных задач, то в обучении иностранному языку приходится опираться на практическую задачу, а именно способность вступать в общение [Умарова 2011: 194]. Поэтому общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим и решаются в процессе осуществления акта коммуникативной компетенции на том или ином уровне. Весь процесс обучения направлен на решение основной задачи – формирование коммуникативной компетенции, а все остальные задачи (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе выполнения этой главной цели [Соловова 2002: 74].

Касаемо непосредственно коммуникативной компетенции, стоит отметить, что в прошлые годы ее значение явно недооценивалась. В современных же условиях полноценное общение невозможно лишь на основе умения применять языковой материал [Щеглова 2011: 106].

Изучив примерные программы по иностранному языку, мы выяснили, что изучение иностранного языка в целом и английского в частности в основной школе направлено на достижение следующих целей: развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – лингвистической, в которую входят речевая и языковая компетенции, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Рассмотрим подробнее содержание и особенности каждого компонента.

В первую очередь обратим наше внимание на *лингвистическую компетенцию*, которая является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции согласно ФГОС. Под лингвистической компетенцией мы понимаем способность человека грамотно выстраивать грамматические и синтаксические формы в соответствии с нормами конкретного языка. Лингвистическая компетенция подразделяется на языковую и речевую компетенции.

Речевая компетенция заключается в развитии коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности, а именно говорении, аудировании, чтении, письме. Языковая компетенция в свою очередь подразумевает собой овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими), которые соответствуют темам, сферам и ситуациям общения, отобранным для основной школы. Помимо этого она предполагает освоение знаний о языковых явлениях, различных способах формулировки мысли в родном и изучаемом языке. Стоит отметить, что в коммуникативной компетенции первостепенная роль отводится языковой компетенции, благодаря которой формируется определенный объем знаний, обеспечивающий в коммуникации конструирование грамматически и синтаксически правильных форм, и вместе с тем понимание смысловых отрезков речи на иностранном языке [Щеглова 2011: 106].

Большое значение в овладении языковой и речевой компетенциями имеет *учебно-познавательная компетенция*, то есть способность и готовность обучающегося к продуктивному осуществлению учебной деятельности в ходе овладения иностранным языком как учебным предметом. Данная компетенция включает в себя дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений; знакомство с доступными для учащихся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культурных различий, в том числе с использованием информационных технологий; формирование, развитие и воспитание у обучающихся понимания необходимости изучения иностранного языка в современном мире и потребности использовать его в качестве средства общения, познания окружающего мира, самореализации личности и адаптации в обществе [Примерная программа по англ. яз: <http://window.edu.ru>]. Процесс формирования учебной компетенции также предусматривает приобретение основных знаний о способах организации и оптимизации самостоятельной работы во время изучения языка, помогает прослеживать межпредметные связи, видеть и анализировать трудности при работе с языковыми элементами, оказывает помощь в качественном овладении иноязычным общением, а также повышает мотивацию к изучению данной дисциплины.

Еще одним важным компонентом коммуникативной компетенции является *компенсаторная компетенция*, основной задачей которой является формирование умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе получения и передачи информации.

Важную роль в развитии коммуникативных способностей играет *социокультурная компетенция*, то есть умение выстраивать речевое и неречевое поведение, учитывая нормы социумов, которые говорят на изучаемом языке [Щеглова 2011: 106]. Основными задачами социокультурной компетенции являются: знание национального менталитета и картины мира страны изучаемого языка; вместе с тем приобщение учащихся к культуре,

традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, предусмотренных стандартом; снятие культурологических трудностей; расширение собственного мировоззрения, сфер и возможных ситуаций общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим и возрастным особенностям учащихся на разных этапах обучения, а также формирование умения представить культуру своей страны в условиях иноязычного межкультурного общения [Примерная программа по англ.яз: <http://window.edu.ru>]. Другими словами, для успешного осуществления коммуникации с носителями языка требуется некоторый багаж фоновых знаний, для того чтобы понимать образ мышления иностранцев, иметь представление об истории и государственном устройстве страны изучаемого языка, ее обычаях и традициях. Если обучающиеся подготовлены к решению должным образом, они могут избежать непонимания, неадекватного восприятия поведения и возможных конфликтов, обычно возникающих из-за неправильного использования языка, ошибочной интерпретации реакции собеседника и общей оценки сложившейся ситуации.

Исходя из сказанного, коммуникативную компетенцию можно определить как средство, необходимое для формирования речевой ситуации в социальном контексте, а цель формирования коммуникативной компетенции – как состоявшийся коммуникативный акт [Щеглова 2011: 106]. Для достижения этой цели необходимо развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Все это определенным образом выделяет такие функции коммуникативного образования, как формирование представлений о многообразии языков и их связи между собой; осознание значимости языкового многообразия для дальнейшей самоактуализации личности обучающегося; воспитание позитивного отношения к языковым и

культурным различиям; развитие умений и навыков межличностного и межкультурного взаимодействия носителей разных языков на основе толерантности и знаний лингвистики.

Проанализировав вышеизложенные подходы к рассмотрению компонентного состава коммуникативной компетенции, обобщив имеющиеся данные, под коммуникативной компетенцией мы понимаем комплексную характеристику человека, которая проявляется в деятельности общения, и выделяем следующие компоненты:

- когнитивный (объем и качество знаний, их организация, пополнение и использование);
- дискурсивный (способность объединять отдельные предложения в логически-связанное высказывание, используя различного рода синтаксические и семантические средства языка);
- мотивационный (потребность в коммуникации, межличностном взаимодействии, стремление к взаимопониманию и получению удовлетворения от процесса общения);
- регулятивно-поведенческий (способность принимать и сохранять коммуникативное намерение, планировать дальнейшую его реализацию, контролировать и осуществлять коррекцию своих действий, а также умения и навыки вербального и невербального взаимодействия).

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что коммуникативная компетенция – это сложная, многоуровневая система, обладающая определенным набором внутренних качеств, связей и отношений. Она может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций.

Стоит также отметить, что формирование коммуникативной компетенции представляет собой определенный процесс в виде совокупности влияний на становление и развитие личности, который приводит к усвоению навыков поведения в обществе и принятых в нем социальных и культурных

норм [Умарова 2011: 193]. Мы должны признать, что формирование коммуникативности это такой же длительный процесс, как и формирование других человеческих качеств. В процессе приобщения к различным языкам и приобретения коммуникативной компетенции человек проходит несколько этапов, между которыми существует довольно сложная взаимосвязь. К таким этапам, в частности, мы можем отнести толерантность, понимание и принятие иностранного языка как такового, знание грамматики и лексики, а также способы поведения людей при возникновении в процессе общения проблемных коммуникативных ситуаций.

1.2. Психологические особенности младших подростков

Возраст – уникальная единица, которая определяет уровень развития личности человека. Исследуя характерные черты поведения людей в тех или иных условиях и ситуациях, мы в первую очередь обращаем наше внимание на возрастной диапазон, к которому принадлежит конкретный человек. Знание возраста дает представления об особенностях личности, находящейся на конкретном этапе своего развития [Луева 2015: 88].

В рамках данной работы младший подростковый возраст находится в центре нашего внимания. Это объясняется тем, что во время педагогической практики применение игровых технологий осуществлялось на базе 5 класса общеобразовательной школы. Опираясь на данные работ по психологии и педагогике, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, мы выделили ряд особенностей младших подростков.

Младший подростковый возраст – это подготовительный этап перед переходом ребенка из мира детства в мир взрослых. Данный период является первой ступенью в формировании личности и выстраивании новых взаимоотношений, как с самим собой, так и с окружающим миром [Сиденко 2011: 3]. Этот период считается адаптационным в связи с переходом школьника из начальной школы в среднее звено. Эти перемены

накладываются также на время начала психофизиологических изменений в развитии школьников [Шаяхметова 2015: 66]. Таким образом, сложность адаптации младших подростков обусловлена тем, что в данный период происходит параллельное развитие двух кризисов: образовательного и возрастного. Образовательный кризис связан с резкими внешними изменениями в привычном укладе жизни школьников. Возрастной кризис относится к внутренним изменениям, которые в свою очередь приводят к распаду сложившейся системы связей и взаимоотношений человека с другими людьми и формированием основ для иной формы жизнедеятельности.

Социальная ситуация развития во время перехода в основную школу характеризуется, тем, что значимость предметной стороны учебной деятельности отходит на второй план, а ведущей стороной учебной деятельности становится мотивационно-потребностная. Важным фактором психического развития оказывается общение со сверстниками, как следствие ведущей потребностью становится желание добиться и занять определенное положение внутри класса [Литвиненко 2014: 113]. Д.Б. Эльконин отмечает, что изменения отношения к процессу учения у младших подростков связано не с изменением отношения к содержанию знаний, а с неудовлетворенностью занимаемым положением, т.е. оно продиктовано стремлением занимать другое, более удовлетворяющее положение в школьном коллективе [Эльконин 1996: 209].

Как мы уже отмечали выше, переходя в основную школу, младший подросток испытывает резкие изменения в школьном укладе жизни. Новая среда характеризуется увеличением количества изучаемых предметов, значительным ростом объема учебной нагрузки, переходом к систематическому изучению основ наук, усложнением форм и методов учебно-познавательной деятельности (способа познания), изменением

внешней обстановки и различием в стилях педагогической деятельности и требованиях разных учителей [Литвиненко 2014: 113].

Учебная деятельность продолжает занимать важное место в жизни подростка. Психологически подросток настроен на те виды учебной деятельности, которые помогают увидеть себя более взрослым в собственных глазах. Следует отметить, что такой психологический настрой может оказаться одним из ведущих мотивов учения. Подростка начинают привлекать самостоятельные формы занятий, чувство самостоятельности способно вдохновить его и повысит мотивацию к выполнению того или иного задания [Мухина 1999: 356]. Таким образом, ученик с высокой степенью легкости осваивает способы действия, в случае если учитель является помощником. Именно поэтому важную роль играет подача материала учителем, варьирование формами и способами обучения, умение увлекательно и доходчиво объяснить материал. Все это активизирует интерес, усиливает мотивационный компонент обучения. Этот период важен как для учителя, так и для ученика, т.к. на базе познавательной потребности, которую необходимо удерживать учителем в сложный для ребенка период взросления, формируются прочные познавательные интересы, которые приводят к позитивному отношению к различным дисциплинам в последующих классах.

Особое внимание стоит уделить тому, что в младшем подростковом возрасте имеет место дальнейшее значительное изменение в развитии высших психических функций. Погружаясь в социальную среду, младший подросток преобразовывает свои высшие психические функции и присваиваемую систему знаков.

В возрасте 11-12 лет появляется формальное *мышление*, т.е. подросток уже способен рассуждать отвлеченно, не связывая себя с конкретной ситуацией и постепенно начиная ориентироваться на гипотетически возможное, а не на обязательно очевидное [Мухина 1999: 389]. Другими словами, подросток способен действовать в логике рассуждения. Благодаря

этой новой направленности мышления он получает возможность предположить все, что может случиться в той или иной ситуации: очевидные и недоступные для восприятия события. Вследствие чего повышается вероятность того, что он разберется и сделает вывод в действительно происходящем.

Внимание. Если мы сравним младшего школьника с младшим подростком, то увидим следующее различие: у младшего школьника преобладает произвольное внимание, что определяет работу учителя с классом; подросток же вполне может самостоятельно направлять свое внимание, в основном концентрируясь в значимой для него деятельности.

Что касается развития *памяти*, следует отметить, она постепенно перестраивается, переходя от преобладания механического запоминания к смысловому, при этом перестраивается сама смысловая память. Процесс запоминания приобретает последовательный, логический характер с обязательным включением мышления. Одновременно с формой изменяется и содержание запоминаемой информации; становится более доступным процесс запоминания абстрактного материала. Вместе с тем следует подчеркнуть, что усвоению материала младшим подросткам может препятствовать установка только на привычное механическое запоминание. Но учитывая то, что объем учебного материала возрастает, воспроизводить его, используя только старые приемы запоминания путем неоднократного повторения, становится сложно. Отсюда и возникает проблема утери интереса к обучению. Подростки, пытающиеся проанализировать содержание материала, проследить логику его построения, т.е. использующие мышление имеют ряд преимуществ в сравнении с теми, кто запоминает механически [Мухина 1999: 392].

Не стоит оставлять без внимания воображение младшего подростка. На данном этапе развития воображение способно перерасти в самостоятельную внутреннюю деятельность. Соединяя воображение и мышление, младший

подросток может придумать, выстроить собственный вымышленный мир особых взаимоотношений между людьми, в рамках которого он проигрывает одни и те же сюжеты и испытывает одни и те же чувства до тех пор, пока не устранил свои внутренние проблемы. Неограниченное построение сюжетной линии и свободный выбор желаемого места, в котором разворачиваются события придуманной жизни, дают возможность планировать и проживать замыслы, неоднократно повторяя их, изменяя сюжеты и чувства по своему предпочтению, а также предоставляют возможность преодолеть напряжение, стресс действительных социальных отношений и почувствовать расслабление [Мухина 1999: 393].

Различное сочетание образов и знаков, выстраивание отличных от старых образно-знаковых систем, включение их в новые связи также способствует развитию творческих способностей. Таким образом, воображение подростков может влиять на познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу и саму личность [Чернецкая 2009: 97].

Развитие речи младшего подростка также имеет свои особенности. С одной стороны, оно происходит за счет расширения богатства словаря, с другой – за счет усвоения множества различных значений. В этом возрасте ученик интуитивно подходит к открытию того, что язык, являясь знаковой системой, позволяет отражать окружающую действительность и фиксировать определенный взгляд на мир, происходит постепенное осознание того, что развитие речи определяет познавательное развитие в целом. Сами подростки придают развитию собственной речи особое значение, т.к. речь во многом способствует успеху в общении, а коммуникативная деятельность для них является преобладающей.

Однако, несмотря на значимость речи в межличностном общении, младший подросток сталкивается с рядом проблем. Наблюдается некоторая расчлененность, бессвязность, прерывистость звучания устной речи, возникающая из-за недостаточного развития способности прогнозирования:

последующая мысль либо теряется, либо подросток затрудняется ее выразить. Темп речи, свойственный подросткам отличается неравномерностью и ускоренностью, что порождает наличие обрывков незаконченных предложений, пропуск необходимых синтаксических пауз и изобилие психологических и физиологических несинтаксических пауз. Ввиду усиленной рефлексии на партнера по коммуникации младший подросток, выстраивая свою речь, напрягается эмоционально [Мухина 1999: 359]. Все это формирует нарушения, трудности и барьеры в общении, которые обнаруживаются без предварительного замысла, происходят по внешним факторам спокойно, но сопровождаются внутренними напряжениями и недовольством от процесса общения, а также отрицательными эмоциями [Габуева 2005: 133]. С этим связана значительная переменчивость самооценки у младшего подростка, которая указывает на ее ситуативность, неустойчивость, предрасположенность к внешним воздействиям [Шаяхметова 2015: 67].

Общение со сверстниками. В младшем подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает особую значимость. В отношениях «исходного возрастного равенства» младшие подростки осваивают и тренируют способы взаимоотношений, примеряют на себя различные социальные роли, таким образом, проходя особую школу социальных отношений. Взаимодействуя друг с другом в своем окружении, младшие подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. На данном этапе важными элементами общения становятся общая заинтересованность между коммуникантами, одновременное постижение окружающего мира и друг друга [Мухина 1999: 366]. Если младший школьник в своем поведении ориентируется на оценку педагога, то для младшего подростка более значимым становится общественное мнение класса [Веденеева 2012: 196].

Параллельно с этим меняется и *общение со взрослыми*, в первую очередь с родителями. Эмоциональные связи с родителями в период детства

становятся менее непосредственными, зависимость от родителей гораздо меньше, чем в детстве. Непонимание между родителями и детьми могут привести к серьезным проблемам в поведении ребенка, вплоть до полного отрицания значимости взрослого в его жизни. Но, несмотря на возможные внешние противостояния, проявляемые в отношении взрослого, как младший, так и старший подросток испытывает потребность в понимании и поддержке. Став другом взрослый человек может упростить для подростка поиск его места в системе новых для него взаимодействий, помогая ему адекватно оценивать набор имеющихся способностей и возможностей, а также помогая глубже познать себя [Мухина 1999: 362]. Общая деятельность и совместное времяпрепровождение дает возможность подростку по-новому, с других сторон узнать сотрудничающих с ним взрослых. Ввиду того, что младший подросток отличается легкой ранимостью, взрослому необходимо найти формы установления и дальнейшего развития этих контактов. Несмотря на то, что существует необходимость разделить свои переживания, поделиться событиями, происходящими в жизни, подросток с трудом начинает такое близкое общение самостоятельно. Это объясняется еще и тем, что у подростков обострен страх показаться «слабым» и несамостоятельным в глазах других людей, подростки не хотят позволить им сомневаться в том, что они уже не «маленькие», а достаточно взрослые для принятия тех или иных решений [Сиденко 2011: 5].

Заслуживает быть отмеченным также *психологическое отношение к времени*, в котором он находится. Несмотря на то, что подросток живет настоящим, область предполагаемого времени, т.е. будущее и прошлое продолжают иметь для него огромное значение. Свой собственный мир понятий и представлений о жизни полон еще несформированными до конца теориями о самом себе и о жизни, неоформленными планами на свое будущее и будущее общества. Конкретное содержание его представлений достаточно непостоянное и неидентичное не только при сопоставлении различных

культур, но и в рамках одной культуры [Мухина 1999: 414]. Младший подросток не сразу начинает брать на себя позицию взрослого человека, но уже в этот период зарождаются первые важнейшие размышления о перспективах и возможностях, которые связаны с ним лично. Объектами его мыслей становятся выбор будущей профессии, стремление к взаимодействию с социальными группами в пределах страны или города. Здесь стоит также отметить, что еще одной характерной чертой младшего подростка является имитация чьего-либо поведения, которая может повлиять на представления о себе в будущем. Таким путем подросток отбирает для себя представленные обществом образцы поведения [Хлыбова 2008: 211].

Итак, мы рассмотрели психолого-педагогические особенности младшего подросткового возраста. Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования.

Во-первых, ученику среднего звена предъявляются достаточно высокие требования: к уровню развития умственных операций, речи; сформированности мотивации учебно-познавательной деятельности; способности к самостоятельному контролю и оценке в учебной деятельности; способности к организации учебной деятельности в группах; сформированности навыков самостоятельного обучения, готовности к новому более осознанному типу взаимоотношений с учителями и товарищами по классу [Литвиненко 2014: 113].

Во-вторых, рассматривая межличностное общение младших школьников как процесс, на который влияют различные социальные условия, многочисленные нервно-психические и психологические факторы, продиктованные характером взаимоотношений в семье и коллективе школы, следует подходить к анализу препятствий к осуществлению коммуникации комплексно, принимая во внимание все социально-личностные факторы [Габуева 2005: 135].

В-третьих, педагогу необходимо учитывать развитие высших нервных процессов младшего подростка, в особенности мышления и воображения. Поскольку в фокусе нашего исследования находятся игровые технологии, то способности обучающихся свободно выстраивать сюжетные линии, планировать и проживать замыслы, примерять различные «маски» в виде ролей являются для нас основополагающими для успешного овладения материала. Обучающиеся в таком случае имеют возможность пережить напряжение и преодолеть внутренние страхи и языковые барьеры в более легкой форме.

В заключение, т.к. участие младшего подростка в жизни класса имеет для него большое значение, а внешние проявления коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречивы, то включенность школьника в игру с одной стороны удовлетворит его стремление во что бы то ни стало быть таким же, как все, с другой – исполнит желание выделиться, отличаться перед сверстниками любой ценой [Сиденко 2011: 5]. Ко всему прочему игра является частично самостоятельной формой занятия, что также способствует повышению мотивации к выполнению того или иного задания.

Выделенные нами особенности послужили ориентацией в опытно-экспериментальной работе с младшими подростками. В результате изучения различных источников мы пришли к выводу, что для учителя важными и необходимыми условиями формирования познавательной мотивации у младших школьников могут быть:

- 1) индивидуальный подход к учащимся, который предполагает знание и учет возрастных и индивидуальных особенностей личности каждого обучающегося;
- 2) комплекс заданий проблемно-творческого характера (в нашем случае комплекс игровых упражнений), направленный на личностное развитие каждого учащегося и отвечающий специфике изучаемого предмета (английского языка);
- 3) использование содержательной оценки;

4) развивающая образовательная среда, стимулирующая целостное развитие учащихся [Кувалдина 2007: 33].

Помимо этого педагогам следует постоянно искать способы создания такой психологической атмосферы, которая будет способствовать формированию коммуникативной компетенции обучающихся, и в которой они могли бы проявить свою индивидуальность, чувствуя поддержку учителя и одноклассников.

1.3. Роль игры в обучении иностранному языку

С древности в качестве метода обучения игра использовалась с целью передачи накопившегося опыта от старшего поколения младшему. В современной школе, делающей акцент на активизацию и интенсификацию процесса обучения, игровая деятельность не теряет своего значения и, являясь одним из эффективных видов деятельности, продолжает свое дальнейшее развитие.

Сфера исследований игровых технологий более чем богата и разнообразна, т.к. получила освещение сразу в нескольких научных направлениях. Для нас наибольший интерес представляет значение игры в процессе обучения, поэтому для более полной и точной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены работы в области психологии, педагогики, а именно труды К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.С. Мухиной, М.Ф. Стронина и других.

Основываясь на данные педагогики, психологии и методики преподавания следует отметить, что для каждого возраста имеются свои игры, которые преследуют определенные цели. В игре закладываются основы социального поведения, формируются нравственные, эстетические, этические убеждения будущей личности. В игре человек должен раскрыть

себя, потому как игра является существенным способом для развития физических, духовных и умственных составляющих [Бексултанова 2013: 31].

Д.Б. Эльконин, один из самых известных исследователей игры, считает, что игра социальна по своей природе и направлена на отражение мира взрослых, являясь некой его проекцией. Сравнивая игру с «арифметикой социальных отношений», он определяет игру как деятельность, которая возникает на определенном этапе и является одной из ведущих форм развития всех психических функций ребенка, а также основным способом познания мира взрослых. Другое определение «игры» дает М.Ф. Стронин в своем пособии для учителя: «Игра – особо организованное занятие, которое требует напряжения как эмоциональных, так и умственных сил». Игра всегда включает в себе принятие решений: как поступить в той или иной ситуации, что сказать для получения более высокого результата, как одержать победу – именно желание решить эти и другие вопросы заставляет думать, т.е. обостряет мыслительную деятельность игроков [Стронин 1994: 17]. По мнению К.Д Ушинского, в процессе игры ребенок «живет» и следы этой жизни гораздо лучше запоминаются и остаются в сознании, чем, к примеру, следы реальной жизни. Играющий учится подстраивать свое поведение согласно правилам игры, узнает правила общения с другими людьми, развивает не только умственные способности, но также и познавательные интересы, которые, в свою очередь, особенно важны для продуктивного обучения в школе. Следует отметить, что использование игровых приемов в обучении далеко не новое явление. Вопрос о роли игры в образовательном процессе продолжает свое дальнейшее развитие и является предметом исследования как отечественных, так и зарубежных методистов.

Ряд исследователей указывает на следующие функции игровой деятельности в процессе обучения:

- обучающая;
- воспитательная;
- развлекательная;

- коммуникативная;
- релаксационная;
- психологическая;
- развивающая.

Остановимся подробнее на некоторых особенностях всех вышеперечисленных функций:

Обучающая функция заключается в развитии памяти, внимания, восприятии информации, развитии общеучебных умений и навыков, кроме того она благоприятно влияет на развитие навыков владения иностранным языком. Это означает, что игра требует напряжения эмоциональных и умственных сил, а также умения принимать различные решения. Богатые обучающие возможности способствуют развитию мыслительной деятельности играющих.

Воспитательная функция имеет место в процессе воспитания такого качества как внимательное отношение к партнеру по игре; помимо этого, в процессе игры развивается чувство взаимовыручки и взаимоподдержки. Ввод фраз речевого этикета для осуществления акта коммуникации на иностранном языке способствует воспитанию такого качества, как вежливость.

Развлекательная функция содержит в себе создание благоприятной атмосферы во время урока, а также его превращении в занимательное и необыкновенное событие, захватывающее приключение, а иногда и в придуманный мир.

Коммуникативная функция состоит в создании ситуаций, а значит и соответствующей атмосферы иноязычного общения. Взаимодействуя между собой, общаясь на иностранном языке, учащиеся объединяются в коллектив, устанавливают новые эмоционально-коммуникативные отношения между собой и с учителем.

Релаксационная функция помогает снять или, в крайнем случае, уменьшить эмоциональное напряжение, причиной которого является

нагрузка на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку.

Психологическая функция направлена на подготовку физиологического и психологического состояния для более результативной деятельности, а также на перестройку психики для усвоения большого объема информации. Необходимо отметить, что осуществляется психологический тренинг и психологическая коррекция различных по своей природе проявлений личности, реализуемых в игровых моделях, которые могут быть близко приближены к жизненным ситуациям, возникающим в процессе общения (в этом случае речь идет о ролевой игре).

Развивающая функция в целом способствует гармоническому и целостному развитию личностных качеств для активизации дополнительных, еще незадействованных возможностей учащихся [Хилалутдинова 2008: 34].

Сущность перечисленных нами функций сводится к тому, что значение игровых технологий невозможно исчерпать и оценить лишь развлекательно-рекреативными возможностями. В этом и состоит ее феномен, игра, внешне являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, творческий процесс, терапию, шаблон, некий образец типа человеческих отношений и проявлений в труде и воспитании [Викторова, Ткачук 2013: 79].

В свете сказанного важно также отметить тот факт, что игры отвечают такой потребности нашего организма как получение информации извне и возмещает монотонность и однообразие повседневной жизни, а также некую обособленность от полноценной природной и социальной среды [Кавтарадзе 2009: 27].

Как свидетельствуют психологические исследования, то, что человек слышит, активно усваивается на 40%; то, что видит – на 50%; если он видит и слышит одновременно, то такая информация остается в памяти на 70-75% , в случае если деятельность человека осуществляется самостоятельно, полученная информация запоминается на 92%. [Варенина 2015: 66]. В игре

человек запоминают неосознанно те вещи, которые не стремился запомнить [Игнаткина 2009: 55]. Эти особенности игры оправдывают использование игровых технологий в организации образовательного процесса на любом уровне обучения.

Выделяют шесть основных целей использования игры в процессе обучения иностранному языку:

- 1) развитие и необходимых способностей и психических функций;
- 2) развитие и формирование определенных речевых умений;
- 3) формирование определенных навыков;
- 4) развитие умения общаться;
- 5) познание фактов культуры;
- 6) произвольное запоминание речевого материала [Белякова 2013: 26].

Игровой момент создается на уроке благодаря игровым приемам и ситуациям, которые для учащихся являются стимулом, побуждением к действию [Буня 2016: <http://nsportal.ru>]. Как и другие виды деятельности, игра начинается со стимулирующей причины (мотива), преследует конкретную цель, имеет понятное ребенку содержание и исполнительную часть, т.е. игровые действия.

В игре появляется необходимость высказаться на чужом языке. Она продиктована внутренним желанием ребенка поучаствовать в игровом действии. Все играющие занимают равное положение. Она по силам практически каждому ученику, даже тому, который не имеет глубоких знаний в языке. Более того, ученик со слабой языковой подготовкой может стать лидером в игре, т.к. порой личные качества оказываются более важными, чем конкретные знания языкового материала. Чувство равенства, инициатива, атмосфера увлеченности и возбуждения, ощущение посильности и адекватности заданий – все это позволяет ученику преодолеть застенчивость, препятствующую свободно употреблять в речи слова другого языка, снижается боязнь ошибиться, и положительно сказывается на результатах

процесса обучения. Незаметно для самого ученика усваивается языковой материал, что вызывает чувство удовлетворения от преодоленных барьеров и осознание того, что ученик уже способен говорить наравне со всеми [Выготский 1999: 387].

Использование игровых технологий в обучении делает учебно-воспитательный процесс более содержательным, качественным и результативным. Подводя итог выше сказанного, отметим следующее:

- игра позволяет вовлечь в активную познавательную деятельность каждого, даже «слабого» ученика, т.к. в ней проявляются не только знания, но и сообразительность и находчивость;
- обучение в игре происходит посредством самостоятельной деятельности учащихся, имеющий характер особого вида практики использования языка, в процессе которой запоминается до 90% информации;
- игра – непринужденная деятельность, которая дает для ее участников возможность выбора, самоактуализации, самоопределения и самообразования;
- игра имеет конкретный результат и побуждает учащегося к достижению цели и осознанию пути к ее достижению;
- в игре команды или отдельные игроки изначально имеют равные права и обязанности (нет деления на плохих и хороших учеников: есть только играющие); конечный результат зависит от самого игрока, уровня его подготовки, имеющихся способностей, навыков и умений, а зачастую от черт характера;
- обезличенный процесс обучения в игре приобретает личностное значение;
- состязательность является неотъемлемой частью игры; удовлетворение, полученное от игры, особая атмосфера вовлеченности и развлечения

создает благоприятную атмосферу на уроках иностранного языка и повышает мотивацию к изучению предмета;

- в игре всегда есть некий неполученный ответ на заданный вопрос, который активизирует мыслительную деятельность ученика, подталкивает на поиск ответа;
- игра занимает особое место в системе активного обучения: она синтетична, так как является одновременно и методом и формой организации обучения, обобщая практически все существующие методы активного обучения [Буня 2016: <http://nsportal.ru>];
- игровая деятельность влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов [Сабанцева 2012: 50];
- при грамотной организации условий игровой деятельности, точной постановке ожидаемых результатов, учете возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся игровая деятельность способна стать оптимальным педагогическим средством обучения иностранному языку [Новикова 2015: 203].

Все это позволяет определить игру как универсальное средство, которое помогает учителю иностранного языка преобразовать нелегкий процесс обучения в захватывающее и любимое учащимися занятие.

Так же стоит отметить, что на данный момент существуют различные подходы к классификации игр на занятиях иностранного языка. Изученные нами классификации можно назвать условными, в связи с тем, что в каждой из них можно обнаружить целый ряд разногласий и недостаточно разработанных мест. Это связано с тем, что любая игра основана на использовании комплекса знаний, навыков и умений, между которыми сложно провести грань или полностью отделить их друг от друга, особенно в ситуации пусть и псевдо, но коммуникации [Соловова 2010: 219]. В данной работе мы рассмотрим лишь некоторые из существующих классификаций:

Многие методисты зарубежом среди которых Andrew Wright, David Betteridge, Michael Buckby и другие различают *языковые и коммуникативные* учебные игры (language and communicative games). Согласно их подходу, к языковым играм относятся те игры, в которых проходит целенаправленная отработка грамматического и лексического языкового материала. К коммуникативным играм можно отнести те игры, в которых роль учителя невелика, т.е. он практически не должен влиять на характер, содержание и способ речевого взаимодействия. Играющие самостоятельно подбирают языковой материал, тему, собеседников и способы коммуникации. Эти же зарубежные авторы предлагают другой подход к разделению игр, принимая во внимание групповой характер игр. Таким образом, выделяя *игры на взаимодействие и игры на соревнование*. В играх на взаимодействие цель может быть достигнута только путем совместных стараний всех членов группы. В соревновательных играх – группы или их отдельные участники соревнуются в скорости и эффективности решения поставленной учителем цели.

В то же время, как показывает действительность, все существующие игры на взаимодействие включают в себе элемент соревнования, поскольку в большинстве случаев они являются командными. При условии, когда соревноваться не с кем, то и результативность такого рода игры резко снижается или пропадает совсем [Соловова 2010: 220].

По количеству участников игры подразделяются на *индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные*. Стоит отметить, что индивидуальные игры помогают учителю осуществить реализацию индивидуального подхода к каждому ученику и представляют собой некий способ «общения» обучаемого с тем или иным источником информации. Остальные перечисленные виды игр подразумевают общение партнеров друг с другом. Такого рода игры предполагают использование как

индивидуального подхода, так и дифференцированного подхода к процессу обучения иностранному языку [Шайметова 2011: 37].

Другую классификацию предоставляет М.Ф. Стронин, в которой он разделяет игры на две основные группы. Первую группу составляют игры, подготавливающие ребенка к процессу формирования речевых навыков, отсюда возникает ее название – «*подготовительные игры*». Цель второй группы игр, которая называется «*творческие игры*», заключается в совершенствовании и развитии речевых навыков и умений. Обе группы развивают интеллект и познавательную активность ребенка:

Подготовительные игры:

1. Грамматические игры

Основная цель грамматических игр – акцентировать внимание на важность грамматической стороны речи, а именно научить употреблению речевых образцов, которые содержат некоторые грамматические трудности. Такие игры способствуют созданию естественной ситуации для употребления данного речевого образца, а также развитию речевой творческой активности, инициативности и самостоятельности учащихся.

2. Лексические игры

Данный вид игр направлен на отработку лексического материала, в частности на тренировку в употреблении лексики в ситуациях, которые приближены к естественной обстановке. Они также позволяют познакомиться с сочетаемостью слов в английском языке, активизируют речемыслительную деятельность, развивают речевую реакцию учащихся.

3. Фонетические игры практикуют и развивают произносительные навыки: интонационные модели предложений, фонемы.

4. Орфографические игры.

Цель орфографических игр заключается в упражнении написания английских слов. Часть таких игр рассчитывается на тренировку памяти

учащихся, другая часть – на некоторые особенности и закономерности в правописании английских слов.

Творческие игры преследуют цель научить учащихся понимать смысл высказывания, научить выделять основную мысль в потоке информации, а также развить слуховую память учащихся.

Такие игры формируют у учащихся навыки говорения, аудирования. Одной из задач подобного рода игр является обучение учащихся речевой реакции в процессе коммуникации [Пучкова 2005: 78].

К творческим играм можно отнести такие игры как сюжетно-ролевые игры, игры-соревнования, игры-драматизации [Пономарева 2009: 4].

Основными параметрами, которые определяют характер творческих игр, являются наличие единого сюжета, который соответствует выбранной коммуникативной ситуации, и ролевым отношениям между участниками коммуникации [Мирзаханова 2012: 72].

Таким образом, несмотря на то, что в основу классификаций отечественные и зарубежные методисты закладывают различные признаки, все перечисленные виды игр повышают и поддерживают интерес к общению на иностранном языке. А игровые упражнения, согласно классификациям, побуждают учащихся говорить и действовать по правилам игры в учебно-методических целях.

В итоге рассмотрения вопроса об использовании игр на уроках иностранного языка хотелось бы выделить следующие положения.

Игры на занятиях не должны быть эпизодическими и изолированными. Необходима сквозная игровая методика, заключающая в себе и объединяющая другие виды деятельности в процессе обучения иностранному языку.

В основе игровой методики лежат создание воображаемой ситуации и принятие ребенком или преподавателем той или иной роли. Игра должна

изменить сам стиль взаимоотношений между детьми и взрослым преподавателем, которому не следует ничего навязывать.

Учитель не должен быть лишь организатором и модератором игры. Важным условием является умение играть наравне с ребенком, стать партнером по игре, тогда игровая атмосфера не будет разрушаться под взглядом стороннего наблюдателя.

Методика применения игр на занятиях должна строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников, их лингвистических способностей, а также должна быть направлена на их развитие.

Занятия на иностранном языке должны быть осмыслены преподавателем и направлены на общее развитие личности ребенка, связь с его сенсорным, физическим, интеллектуальным воспитанием.

Общение на иностранном языке должно быть мотивированным и целенаправленным [Биболетова 2012: 9].

Чем больше дети будут погружаться в атмосферу игры с непредсказуемым результатом, но по четким правилам, тем успешнее будет проходить обучение.

Выводы по главе 1

Коммуникативная компетенция – это сложная, многоуровневая система, обладающая определенным набором внутренних качеств, связей и отношений. Она может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций.

Изучению коммуникативной компетенции как части педагогического процесса посвящены многие исследования. Выделив общие положения из существующих трактовок данного понятия, мы пришли к выводу, что сущность коммуникативной компетенции заключается в умении понимать и порождать иноязычные высказывания, ставя перед собой и решая определенные типы коммуникативных задач. Среди них можно выделить: определение цели коммуникации, оценка и ориентирование в различных сферах и ситуациях общения, учет намерений и способов коммуникации партнера, выбор адекватных принятыми носителями языка норм, стратегий и средств коммуникации; а также готовность к осмысленному изменению речевого поведения.

Проанализировав различные подходы к рассмотрению компонентного состава коммуникативной компетенции, обобщив имеющиеся данные, мы выделили четыре основных компонента коммуникативной компетенции, а именно: когнитивный, дискурсивный, мотивационный и регулятивно-поведенческий.

Каждый из компонентов имеет свое значение в приобщении обучающихся к процессу передачи и получения информации в разных ситуациях общения с помощью иностранного языка.

В пределах дисциплины «Иностранный язык» имеется ряд особенностей, которые препятствуют эффективному развитию способности

ориентироваться и относительно свободно участвовать в межличностной коммуникации. Наиболее проблематичными являются:

- искусственные условия иноязычной коммуникативной деятельности;
- ограниченность практики активного использования иностранного языка за пределами учебного занятия [Бибко 2015: 17], т.е. частичное или полное отсутствие возможности общения с носителями языка;
- необходимость преодоления учащимися коммуникативных барьеров [Сафонова 2015: 79], которые имеют место в работе с младшими подростками в связи с психологическими и возрастными особенностями и достаточно высокими требованиями.

Психологами было доказано, что игра, являясь одновременно и интересным видом работы для ученика и аналогом языковых упражнений для учителя, благодаря которым развиваются умения всех видов речевой деятельности, помогает пережить напряжение и преодолеть внутренние страхи и языковые барьеры в более легкой форме.

Правильно подобранные и хорошо организованные игры способствуют формированию и дальнейшему развитию коммуникативной компетенции, а также всестороннему, гармоничному развитию школьников в целом.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНО- ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Во второй главе мы предоставляем анализ проведенного нами опроса по выявлению компонента коммуникативной компетенции, которому на уроках иностранного языка уделяется недостаточно внимания, обосновываем необходимость его формирования посредством игровых технологий.

Нами описывается разработанный комплекс игровых упражнений, способствующих формированию и развитию регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции. Также мы анализируем организованную нами опытно-поисковую работу на базе 5 класса МКОУ «Шамарская СОШ №26».

2.1. Обоснование необходимости формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших подростков

Проанализировав в теоретической части нашего исследования подходы к рассмотрению компонентного состава коммуникативной компетенции, обобщив имеющиеся данные, мы, как уже отмечалось ранее, выделили следующие компоненты:

- когнитивный;
- дискурсивный;
- мотивационный;
- регулятивно-поведенческий.

С целью выявления компонента коммуникативной компетенции, которому уделяется недостаточно внимания на уроках иностранного языка,

во время прохождения педагогической практики в «Шамарской средней общеобразовательной школе №26» нами было проведен опрос среди учителей (всего 45 человек), где им предлагалось:

- 1) определить качества и умения (отражающие тот или иной компонент коммуникативной компетенции), которые наиболее важны для продуктивного общения;
- 2) выделить каким из этих качеств и умений уделяется недостаточно внимания в образовательном процессе.

Список вариантов ответа содержал следующие качества и умения:

1. объем и качество знаний, их организация, пополнение и использование;
2. способность объединять отдельные предложения в логически-связанное высказывание, используя различного рода синтаксические и семантические средства языка;
3. потребность в общении, взаимодействии, стремление к взаимопониманию, удовлетворение от общения;
4. способность принимать и сохранять коммуникативное намерение, планировать его реализацию, корректировать и контролировать свои действия, а также умения и навыки вербального и невербального взаимодействия.

Для получения большей информации и дальнейшего сравнения этот же опрос был проведен среди студентов 4 курса факультета Иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, проходивших педагогическую практику и имеющих опыт в организации педагогического процесса на уроках иностранного языка (всего 45 человек). В общей сложности в опросе приняли участие 90 человек.

Одним из важнейших преимуществ данного опроса являлось то, что он позволил в достаточно сжатые сроки выяснять значимость когнитивного, дискурсивного, мотивационного и регулятивно-поведенческого компонентов коммуникативной компетенции.

Результаты проведенного нами опроса позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования. Для большей наглядности и наиболее полного использования полученной нами информации мы представили результаты опроса в виде столбчатых диаграмм (см. Рис. 1, 2).

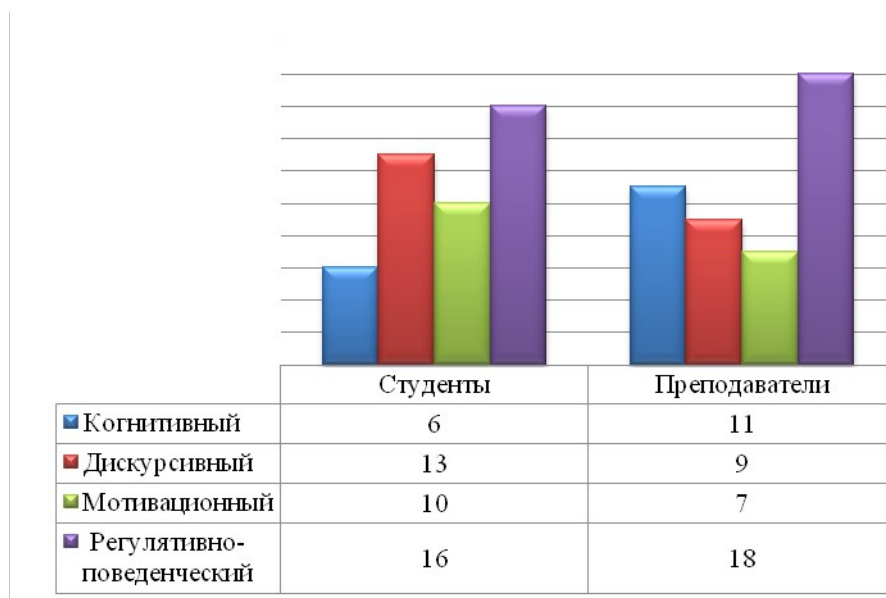


Рис.1.Результаты опроса, демонстрирующие важность формирования того или иного компонента коммуникативной компетенции

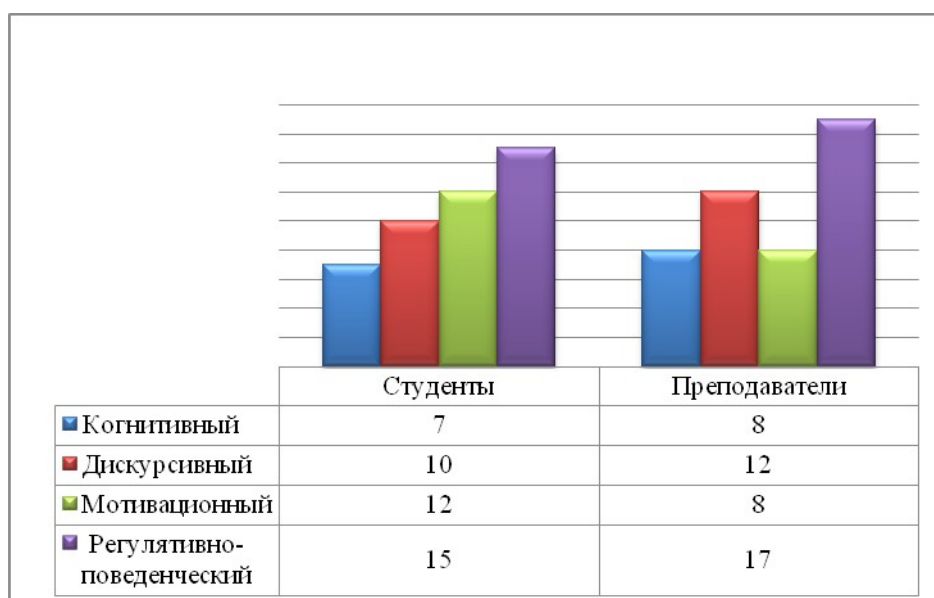


Рис.2. Результаты опроса, демонстрирующие компоненты коммуникативной компетенции, на формирование которых уделяется недостаточное внимание

На первое место по значимости как учителя, так и студенты поставили качества, которые отражают сформированность регулятивно-поведенческого и дискурсивного компонента коммуникативной компетенции. Среди студентов 35, 6% считают, что способность учащихся принимать, сохранять и планировать коммуникативное намерение, корректировать и контролировать свое поведение, наиболее важны для продуктивного общения, среди учителей так считают 40%. Наряду с этим необходимо отметить, что среди опрошенных студентов значимость мотивационного компонента не остается без внимания. Стоит уточнить, что мотивационный компонент коммуникативной компетенции может рассматриваться как интерес к изучаемому предмету в целом, но мы трактуем его более широко – как потребность в общении и взаимодействии, а также удовлетворение от коммуникативной практики.

В результате дальнейшего изучения результатов опроса, к менее значимым были отнесены качества, которые отражают уровень владения когнитивным компонентом. Вместе с тем следует подчеркнуть, что учителя не упускают из виду объем и качество знаний. Это объясняется тем, что формирование когнитивного компонента выступает в работе учителей наиболее доступной и привычной частью процесса обучения в реализации школьной программы (см. Рис. 1).

По результатам анализа ответов на второй вопрос, в котором было необходимо выявить, какой составляющей коммуникативной компетенции уделяется недостаточно внимания в образовательном процессе, и студенты, и преподаватели выделили формирование регулятивно-поведенческого компонента (см. Рис.2).

Из выше сказанного становится очевидным то, что, несмотря на высокую оценку значимости регулятивно-поведенческого компонента для осуществления эффективной коммуникации, опрошенные выявили недостаточное внимание к его формированию. Эти противоречия

подтверждают, что в практической работе педагогов формированию этого компонента традиционно уделяется недостаточно внимания. Следовательно, именно система работы по формированию данной составляющей коммуникативной компетенции (её регулятивно-поведенческого компонента) требует дополнительной разработки.

Выявление данной проблемы является исходным моментом в дальнейшем исследовании нашей работы.

Чтобы разобраться в истоках этой проблемы мы проанализировали учебник «Английский в фокусе» (Spotlight) для 5 классов на наличие упражнений, направленных на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции, также обращая наше внимание на применение игровых технологий. Авторы данного учебно-методического комплекта (УМК): Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. Учебник является совместным трудом издательства «Просвещение» и британского издательства “Express Publishing” и предназначается для общеобразовательных учреждений. УМК входит в состав федерального перечня учебных пособий, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации на 2015-2016, т.е. в его основе лежат основополагающие документы современного российского образования, а именно: федеральный компонент Государственного стандарта общего образования, федеральный базисный учебный план, примерная программа по английскому языку. Из этого можно сделать вывод, что рассматриваемый нами учебник изначально обеспечивает полное соответствие целям и задачам дисциплины, тематике и результатам обучения, предъявляемых федеральными документами.

Коммуникативно-когнитивный подход к изучению является основным, поэтому предусматривает поэтапное формирование знаний обучающихся, а также развитие в совокупности всех составляющих коммуникативной

компетенции: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной.

Анализ характеристик УМК «Английский в фокусе» позволил выделить следующие отличительные особенности:

- аутентичность подобранного материала;
- соответствие методического аппарата основным целям и традициям российской школы;
- соотношение структуры учебного материала модулей с полной структурой психологической деятельности обучающихся в процессе познавательной деятельности, таких как: мотивация, постановка цели, соответствующая деятельность по достижению цели, самоконтроль, рефлексия, самокоррекция;
- использование современных, в том числе компьютерных технологий;
- интерактивность, наличие заданий на вывод ученика за рамки учебника – интернет, энциклопедии, другие ресурсы;
- личностная ориентация содержания учебных материалов;
- соответствие национальным традициям и культуре нашей страны, включенность родного языка;
- возможности дифференцированного подхода в организации образовательного процесса;
- воспитательная и развивающая ценность предлагаемых авторами материалов, широкие возможности для социализации учащихся;
- красочное оформление.

Что касается структуры учебника, следует отметить, что «Английский в фокусе» состоит из вводного модуля (Starter) и десяти тематических модулей, каждый из которых делится на восемь уроков и один резервный. Каждый модуль имеет чёткую структуру:

- Lessons a, b, c, в которых представлен новый лексико-грамматический материал;
- English in Use (урок речевого этикета);
- Culture Corner, Spotlight on Russia (культуроведческие знания);

- Extensive Reading. Across the Curriculum (дополнительная литература, расширяющая кругозор обучающихся);
- Progress Check (задания для самоконтроля и рефлексии учебной деятельности).

На первый взгляд, структура и содержание учебника удовлетворяет всем необходимым требованиям, особенно привлекает наше внимание целенаправленность данного УМК на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Предоставленные уроки обеспечивают учащихся соответствующими возрасту учебными материалами для развития основных составляющих коммуникативной компетенции.

Наличие когнитивного компонента обуславливается тем, что весь языковой материал соответствует заявленным темам, возрастным и психологическим особенностям учащихся, вводится понятными и эффективными способами в должном объеме.

Выделенный нами в теоретической части работы дискурсивный компонент проявляется в готовности и способности учащихся объединять отдельные предложения в логически-связанные высказывания, используя различного рода синтаксические и семантические средства языка. Формирование данного компонента в обучении иностранному языку с помощью УМК «Английский в фокусе» можно оценить лишь на практике. Но стоит отметить, что все необходимые предпосылки формирования дискурсивного компонента в учебнике имеются. Учащиеся могут чувствовать себя уверенными пользователями английского языка, благодаря грамотной организации языкового материала. К примеру, постоянное «повторение без повторения» создает необходимые условия для прочного запоминания и дальнейшего использования лексических единиц в речи.

Наибольшую сложность для нас представляет наличие регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции в рассматриваемом нами учебнике. Фактически учащиеся знакомятся с отдельными элементами речевого поведения в англоязычной среде на основе

создания ситуаций общения дома, в школе, в быту, помимо этого вводятся фразы этикетного характера, которые также учат грамотно выстраивать беседу с представителями иной культуры в повседневной жизни. Если присутствие трех выше изложенных компонентов – налицо, то, чтобы выявить наличие и особенности проявления регулятивно-поведенческого компонента нам пришлось проанализировать все имеющиеся упражнения учебника во всех десяти модулях. Особое внимание обращалось на использование игровых технологий при формировании данного компонента.

Проанализировав УМК, мы получили следующие результаты:

Первый модуль “School Days” предоставляет информацию о том, как поддержать разговор на тему «Школьные предметы», представить себя, а также обеспечивает учащихся необходимыми способами приветствия в стране изучаемого языка. Из 30 упражнений модуля 5 направлены на построение беседы и отработку лексики по теме приветствия, 1 упражнение включает в себя игровой момент и 1 упражнение на развитие невербальных средств общения. В целом же задания, направленные на формирование регулятивно-поведенческого компонента, звучат следующим образом: “Act out similar dialogues/ask and answer the questions as in the example”. Из чего мы можем сделать вывод, что шаблонность фраз сковывает обучающихся и не позволяет активно использовать язык.

Из 38 упражнений второго модуля под названием “That’s me” 5 упражнений направлены на составление диалогов, используя заданный образец. Предполагается, что ученики, изучив модуль, смогут рассказать о себе, личных предпочтениях, хобби и т.д. Также предоставляется набор фраз и некоторых правил поведения, которых люди должны придерживаться при покупке товаров (в данном случае сувениров), находясь за границей.

Третий модуль “My home, my castle” содержит 32 упражнения, 6 из которых предоставляют интерес для нашего анализа. В разделе “English in Use” часть упражнений направлено на формирование регулятивно-

поведенческого компонента, но с использованием традиционного подхода: «повторите, сделайте по образцу, прочитайте и запомните».

Во время изучения четвертого модуля “Family ties” ученики должны научиться запрашивать информацию об интересующем человеке/предмете, рассказывать о членах семьи, описывать внешность и некоторые отличительные черты. Подразумевается, что учащиеся должны овладеть некоторыми нормами речевого поведения посредством ролевых игр и упражнений на построение беседы по образцу.

В пятом модуле “World animals” из 40 заданий только 5 способствуют формированию регулятивно-поведенческого поведения, и лишь в 1 задании присутствует игровой элемент. Но стоит отметить, что рассматриваются некоторые культурные различия.

В последующих двух модулях “Round the clock” и “In all weathers”, включающих достаточно обширный языковой материал, предоставляется возможность формирования регулятивно-поведенческого компонента при описании погоды, одежды, распорядка дня, повседневной работы. Несмотря на то, что имеется достаточное количество упражнений, обращается внимание на различия написания письма личного характера, предлагается к изучению полезный список выражений для повседневного общения, упражнения в основном носят традиционный характер, а игровой момент практически отсутствует.

Восьмой модуль “Special Days” рассматривает различные ситуации, связанные с организацией и проведением праздников, обсуждаются культурные различия. В модуле представлен богатый набор фраз для построения беседы, но используются однотипные упражнения для их отработки, в основном использование образцов.

В последних двух модулях “Holidays” и “Modern living” предлагаются к разрешению ситуации из повседневной жизни, такие как: покупки в магазине, экскурсии по городу и осмотр достопримечательностей, поиск

необходимого маршрута, также обсуждаются культурные различия. Предлагаются ролевые игры для построения беседы.

В целом нами было проанализировано 347 упражнений из учебника «Английский в фокусе», из которых 71 упражнение направлено в той или иной мере на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции. Для большей наглядности основные результаты анализа были занесены в таблицу [см. Приложение 1], а также представлены в виде круговой диаграмме (см. Рис.3).



Рис.3. Результаты проведенного анализа учебника, демонстрирующие наличие упражнений, направленных на формирование регулятивно-поведенческого компонента

Результаты проведенного нами анализа позволяют некоторые выводы, представляющие интерес для нашего исследования:

- во-первых, при наличии базы наблюдается недостаточное количество упражнений для формирования рассматриваемого нами компонента;
- во-вторых, пролеживается однотипность заданий, основанных на использовании образца или алгоритма действий, что не способствует эффективному развитию коммуникативной компетенции, в частности ее регулятивно-поведенческого компонента;
- в-третьих, при возможности и доказанной многими методистами эффективности применения игровых технологий, в учебнике имеется 17% упражнений, направленных именно на проигрывание

ситуаций, в которых ученик может контролировать и корректировать свое речевое и неречевое поведение.

Чтобы выяснить отношение учащихся к игровым технологиям нами был проведен опрос среди учеников 5 классов. Результаты показали, что игра не теряет своей значимости в данном возрастном периоде и продолжает иметь положительное влияние на усвоение, отработку и повторение учебного материала.

Полученные нами результаты опросов и анализ учебника послужили ориентацией в опытно-поисковой работе на занятиях по иностранному языку.

Мы пришли к выводу, что формирование регулятивно-поведенческого компонента в рамках дисциплины «Иностранный язык» является педагогически оправданным, так как именно в этом предмете школьного цикла целесообразно уделять особое внимание формированию знаний о нормах поведения, об этикете разговора, построении беседы, а также развитию умений невербального общения, способностей понимать эмоции собеседника. Помимо этого выявили необходимость и целесообразность разработки комплекса игровых упражнений, направленных на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции, который может быть использован учителями английского языка в качестве дополнительного пособия к учебнику для 5 класса «Английский в фокусе».

2.2. Комплекс упражнений, направленный на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции

Одной из задач нашей работы является разработка комплекса игровых упражнений. Под комплексом игровых упражнений нами понимается совокупность структурных единиц методической организации учебного материала на основе использования игры как одного из видов деятельности и средства обучения.

При составлении комплекса игровых упражнений, способствующих формированию регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции, мы старались подобрать и разработать такие игры, которые будут соответствовать темам, заявленным авторами учебника по английскому языку для 5 класса «Английский в фокусе»; а также психологическим особенностям учеников младшего подросткового возраста.

комплекс игровых упражнений соответствует изучаемым темам и содержит следующие разделы:

- English greeting and farewell;
- Introducing yourself;
- Asking for and giving personal information about someone;
- Identifying and describing people;
- Asking about/telling the time;
- Accepting and refusing [см. Приложение 3].

В каждом разделе имеются игры, которые развивают навыки построения беседы; формируют знания о речевом этикете, некоторых нормах поведения (включая культурные различия), а также способствуют развитию навыков невербальной коммуникации.

Ценность выше перечисленных игр также заключается в том, что они формируют знания о некоторых особенностях поведения жителей стран изучаемого языка, акцентируют внимание на значимость невербального общения, способностей понимать эмоции собеседника и адекватно выражать

свои, а также способностей правильно выстраивать линию поведения в различных ситуациях общения с представителями иноязычной культуры.

В начале каждого раздела предлагается необходимая информация для успешного выполнения коммуникации в той или иной ситуации общения. Учитель может донести некоторые правила в форме беседы или дискуссии, либо предложить данный материал для самостоятельного изучения дома или в классе. Каждая игра содержит в себе цель, прописан необходимый для проведения игры инвентарь; раздаточные материалы (если такие имеются) также включены в комплекс упражнений.

Игровые упражнения данного комплекса соответствуют требованиям программы и федеральному государственному стандарту основного общего образования. Разработанный комплекс игровых упражнений может быть использован на уроках иностранного языка (английского) в процессе формирования регулятивно-поведенческого компонента у учащихся не только 5 класса, но и при изучении подобных тем в последующих классах. В связи с тем, что игры соответствуют заявленным программой темам, наш комплекс может быть полезен для учителей, как использующих за основу обучения учебник «Английский в фокусе», так и для учителей, которые применяют другие учебники, одобренные Министерством образования.

Применение игр в течение урока поможет преподавателю английского языка решить следующие задачи:

- создать коммуникативную ситуацию на любом из этапов урока;
- активизировать познавательную и творческую активность младших подростков;
- создать естественные условия для неоднократного повторения изученного материала в процессе игры;
- повысить положительную мотивацию учения.

Игры могут быть использованы для освоения понятия, темы и даже раздела модуля на разных этапах изучения материала (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля), а также для проведения дополнительных занятий по английскому языку или внеклассной работы.

При правильной организации условий игровой деятельности, четкой постановке ожидаемых результатов, а также учете возрастных и индивидуальных особенностей школьников игровая деятельность может стать оптимальным педагогическим инструментом обучения английскому языку.

2.3. Формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции на уроках английского языка у младших подростков

Подготовка к проведению исследования

Применение игр является одним из источников повышения эффективности обучения иностранному языку и, несмотря на то, что игра не является ведущим видом деятельности младшего подростка, в этом возрасте она не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но и продолжает развивать психические функции ребенка.

В начале исследования мы поставили перед собой цель проследить динамику формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции у учащихся 5 класса. Опытно-поисковая работа велась в течение одного месяца.

На данном этапе нашей целью являлась подготовка к исследованию, которая включает в себя выбор базы исследования, составление теста для выявления уровня знаний учащихся; подбор комплекса игр, соответствующих изучаемым темам, имеющейся базе знаний и возрастным особенностям младшего подросткового возраста, а также составление конспектов уроков с использованием этих игр.

Данное исследование мы решили проводить на базе 5«Б» класса МКОУ «Шамарской средней общеобразовательной школы №26». Целью нашего исследования являлось определение влияния игровых приемов на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной

компетенции младших подростков на уроках английского языка. Количество учащихся – 12 человек. На основе информации, полученной от классного руководителя, учителя английского языка, из собственных наблюдений мы выяснили, что все дети физически и умственно здоровы, без каких-либо отклонений. Класс не отличается высокой активностью. Исходя из наших наблюдений, большинство ребят готовы взаимодействовать как с одноклассниками, так и с учителем, но у некоторых учеников имеются коммуникативные барьеры. Проанализировав журналы успеваемости, мы сделали вывод, что способности у учащихся класса средние, больше половины ребят могут заниматься на «4» и «5». Средний балл успеваемости по английскому языку в группе – 4. У многих детей есть желание учиться. Однако, уровень знаний по английскому языку невысок, учащиеся не понимают значимости изучения английского языка, часто отвлекаются на уроках, результаты контрольных работ достаточно низкие.

Подготовительный этап нашего исследования, как уже было отмечено выше, включал подбор тестов для входного, промежуточного и итогового контроля, а также составление комплекса грамматических игр, которые могут быть использованы во время урока и соответствуют возрастным особенностям учащихся.

Помимо этого, нами был составлен следующий план работы:

1. составление конспектов и проведение уроков с использованием игр, направленных на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции;
2. проведение входного контроля для определения имеющихся знаний у учащихся о нормах поведения, речевого этикета, умения выстраивать беседу;
3. организация уроков с включением игр из разработанного нами комплекса по темам: “Introducing yourself”, “English greeting and farewell”, “Asking for and giving personal information about someone”.
4. проведение итогового контроля;
5. обработка результатов.

Измерение проводилось дважды. Изначально учащимся предлагалось выполнить тест [см. Приложение 2], в который был включен ряд заданий на выбор правильного ответа, определяющий уже имеющихся у учащихся знаний. Максимальное количество баллов за тест – 10. Результаты, полученные в ходе проверки данного теста, мы зафиксировали в таблице (см. Таблица 1):

Таблица 1. Сравнительная таблица результатов входного контроля

№ п/п	ФИ	Количество правильных ответов (10)
1.	Банников Иван	5
2.	Булатов Александр	4
3.	Горбунов Денис	5
4.	Горин Даниил	7
5.	Невиницын Антон	3
6.	Новикова Оксана	5
7.	Зубова Карина	6
8.	Кудымова Дарья	4
9.	Кашаулин Иван	7
10.	Лавкерт Дмитрий	7
11.	Столпянских Дмитрий	4
12.	Новоселова Вероника	5
Средний бал		5,2

Средний оказался: 5,2 баллов. В среднем в каждой группе учащиеся выполнили более 52% всех заданий. Данный результат показывает, что на начальном этапе нашей опытно-поисковой работы знания некоторых особенностей поведения, речевого этикета невысокие, умения сформированы на низком уровне.

Второе измерение было проведено после применения игровых технологий, ознакомления с темами и первичного закрепления материала посредством использования игр [см. Приложение 2] и многократного повторения материала в течение месяца работы. Результаты также были занесены нами в таблицы.

Организация уроков с использованием игр

Частью нашего исследования являлось проведение уроков с включением игр, направленных на формирование регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции в процесс обучения.

Фрагмент урока, где проводилась та или иная игра содержал следующие этапы:

1. создание эмоционального настроения. Объявление темы игры, введение в ее сюжет;
2. объяснение правил игры;
3. распределение ролей (если этого требовали правила);
4. проведение самой игры;
5. совместное выявление результатов игры.

На уроках английского языка мы использовали составленный нами комплекс игровых приемов по темам “Introducing yourself”, “English greeting and farewell”, “Asking for and giving personal information about someone”. В процессе обучения мы использовали следующие игры: “Who said that?”, “Formal or informal?”, “Monitor the situation?”, “The Name Game”, “Trip to the Moon”, “Role play”, “Making an appointment”, “Tic Tac Toe”, “Erase the Word”.

Использование этих игр не только способствовало созданию благоприятной эмоциональной обстановки, большей активности ребят, даже тех, которые имеют низкие способности к изучению иностранного языка, но и формированию необходимых знаний и умений. Ученики выстраивали диалог согласно нормам поведения, использовали фразы-клише, как в игре, так и в жизни, старались принимать и сохранять коммуникативное намерение, планировать его реализацию, корректировать и контролировать свои действия, а также умения и навыки вербального и невербального взаимодействия.

Итоги заключительного тестирования мы отразили в таблице 5.

Таблица 5. Результаты итогового контроля в экспериментальной группе

№ п/п	ФИ	Количество правильных ответов (10)
1.	Банников Иван	7
2.	Булатов Александр	8
3.	Горбунов Денис	6
4.	Горин Даниил	10
5.	Невиницын Антон	6
6.	Новикова Оксана	6
7.	Зубова Карина	9
8.	Кудымова Дарья	6
9.	Кашаулин Иван	7
10.	Лавкерт Дмитрий	8
11.	Столпянских Дмитрий	7
12.	Новоселова Вероника	7
Средний бал		7,25

По результатам итогового контроля можно сделать вывод, что результаты оправдали наши ожидания. Все учащиеся справились с заданиями.

Обработка результатов исследования

В результате наблюдения удалось установить, что использование игровых приемов благоприятно сказывается на усвоении материала. Ученики, вовлеченные в игровую деятельность, были более заинтересованы работой. Использование игр способствовало созданию благоприятной эмоциональной обстановки, большей активности ребят, даже тех, которые имеют низкие способности к изучению иностранного языка. В течение всего урока поддерживалась хорошая дисциплина, учащиеся с желанием включались в игровую деятельность.

Чтобы проследить динамику формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции мы наглядно представили результаты измерений в виде графиков (см. Рис.4):

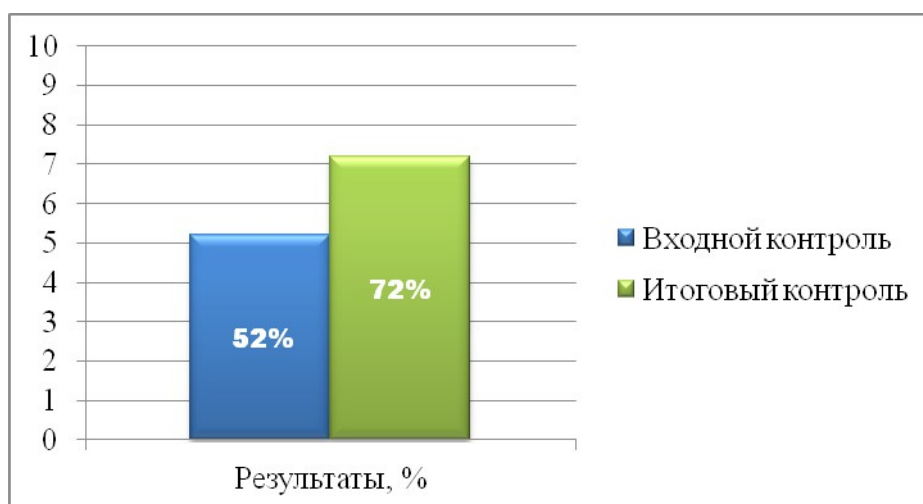


Рис.4. Успешность выполнения тестов

После обобщения полученных нами результатов в ходе исследования, мы установили, что использование игровых приемов на уроках английского языка является одним из эффективных условий формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции. Мы сделали вывод о том, что систематическое использование игр будет давать положительный результат. Использование игровых технологий способствуют не только развитию устно-речевых умений школьников, но и совершенствованию навыков взаимопонимания, эмпатии, терпимости друг к другу. Обучающиеся приобретают опыт общения и взаимодействия в малой группе, формируется «ценностно-ориентационное единство группы» [Зубарев 2015: 115]. Посредством игры приобретается новый опыт в разрешении коммуникативных ситуаций, которые могут произойти в реальной жизни, формируются навыки гибкой смены коммуникативной роли в зависимости от ситуации общения. Игры, являясь основным средством физического, духовного и умственного развития, побуждает учеников к действию и помогает преодолеть внутренние страхи на уроках иностранного языка. Еще несформировавшееся «чувство индивидуальности» у пятиклассников, состояние поиска своего «я», вызванное возрастными особенностями нежелание и неумение говорить о себе и своем внутреннем мире оправдывает использование игр на формирование регулятивно-

поведенческого компонента. Благодаря их использованию у младших подростков появляется некоторая раскованность в поведении, они становятся более открытыми и готовыми к установлению контакта, активнее отвечают на уроке. Усиливается громкость речи, эмоциональность проявляется все чаще. Примеряя на себя роли, решая различные ситуации, изменяя свое поведение в зависимости от цели и намерений, у них формируется творческое отношение ко всему процессу коммуникации.

Выводы по главе 2

Проведенный нами опрос, целью которого являлось выявление компонента коммуникативной компетенции, которому уделяется недостаточно внимания на уроках иностранного языка, выявил некоторые противоречия. Несмотря на то, что на первое место по значимости как учителя, так и студенты поставили качества, которые отражают сформированность регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции, они же отмечают то, что на его формирование уделяется недостаточно внимания в процессе обучения. Кроме того, анализ УМК также свидетельствует о том, что количества упражнений явно недостаточно для эффективного формирования регулятивно-поведенческого компонента, в особенности с помощью игровых приемов.

При наличии базы для формирования данного компонента пролеживается однотипность упражнений и недостаточное количество заданий, направленных именно на проигрывание ситуаций, в которых ученик может контролировать и корректировать свое речевое и неречевое поведение.

Выделив эти проблемы, мы пришли к выводу о необходимости и целесообразности разработки комплекса игровых упражнений, в который мы включили игры на построение беседы, усвоение речевого этикета и норм поведения, а также на работу по формированию невербальной коммуникации.

Применение игр помогает преподавателю создать коммуникативную ситуацию на любом из этапов урока, активизировать познавательную и творческую активность младших подростков, создать естественные условия для неоднократного повторения изученного материала в процессе игры, а также повысить положительную мотивацию учения.

Посредством предложенных нами игр у школьников приобретается новый опыт в разрешении коммуникативных ситуаций, формируются навыки гибкой смены коммуникативной роли в зависимости от ситуации общения. Благодаря их использованию у младших подростков появляются характерные жесты, усиливается громкость речи, формируются интонационные модели, появляется некоторая раскованность в поведении, готовность к установлению контакта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии целью настоящей работы – обоснования использования игровых технологий на уроках иностранного языка как эффективного средства формирования у школьников иноязычной коммуникативной компетенции. В процессе исследования были решены поставленные задачи.

Была рассмотрена сущность понятия коммуникативной компетенции, в результате чего выявлена неоднозначность в определении данной структуры, которая подтверждается многочисленностью её определений и многокомпонентностью содержания.

Выделив общие положения из существующих трактовок данного понятия, мы пришли к выводу, что сущность коммуникативной компетенции заключается в умении понимать и порождать иноязычные высказывания, ставя перед собой и решая определенные типы коммуникативных задач.

Проанализировав различные подходы к рассмотрению компонентного состава коммуникативной компетенции, обобщив имеющиеся данные, мы выделили четыре основных компонента коммуникативной компетенции, а именно: когнитивный, дискурсивный, мотивационный и регулятивно-поведенческий.

В данной выпускной квалификационной работе были рассмотрены психолого-возрастные особенности развития учащихся младшего подросткового возраста, а также проведен опрос среди учеников 5 класса с целью выяснить отношение учащихся к игровым технологиям. Результаты показали, что игра не теряет своей значимости в данном возрастном периоде и продолжает иметь положительное влияние на усвоение, отработку и повторение учебного материала.

Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но и максимально приближает

его к естественной коммуникации. Являясь одновременно и интересным видом работы для ученика и аналогом языковых упражнений для учителя, благодаря которым развиваются умения всех видов речевой деятельности, игра помогает пережить напряжение и преодолеть внутренние страхи и языковые барьеры в более легкой форме.

Помимо этого нами был проведен опрос среди учителей и студентов, целью которого являлось выявление компонента коммуникативной компетенции, которому уделяется недостаточно внимания на уроках иностранного языка. Результаты опроса, а также анализ УМК выявили необходимость формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших подростков.

Опытно-поисковым путем была проверена эффективность разработанного нами комплекса игровых упражнений с целью формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции учащихся младшего подросткового возраста.

Результаты нашего исследования показали, что посредством предложенных нами игр у школьников приобретает новый опыт в разрешении коммуникативных ситуаций, формируются навыки гибкой смены коммуникативной роли в зависимости от ситуации общения. Благодаря их использованию у младших подростков появляются характерные жесты, усиливается громкость речи, формируются интонационные модели, появляется некоторая раскованность в поведении, готовность к установлению контакта.

Таким образом, поставленные нами задачи были решены, следовательно, цель настоящего исследования можно считать достигнутой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бексултанова Л.Ф. Использование игровых технологий при обучении иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №3. – С.30-33.
2. Белякова С.В. Игра как эффективное средство обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста. // Иностранные языки в школе. – 2013. – №6. – С.25-27.
3. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Английский язык: Книга для учителя к учебнику Английский с удовольствием / Enjoy English для 2 кл. общеобраз.учрежд. – Обнинск: Титул, 2012. – 112 с.
4. Бибко Л.С. Современные методы преподавания иностранных языков в помощь педагогу // Проблемы и перспективы развития образования в России. –2015. – №36 –С.75-79.
5. Бим И.Л., Санникова Л.В Шаги 2: учеб. нем. яз. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2001. – 352 с.
6. Буня М.Г. Игровой метод обучения английскому языку. [Электронный ресурс] – <http://nsportal.ru> (дата обращения: 18.04.2016).
7. Варенина Л.П. Технология игры // Актуальные проблемы государственных и естественных наук. – 2015. – №1. – С.66-68.
8. Веденеева Г.И. К вопросу о своеобразии нравственных суждений младших подростков // Вестник ТГПУ. – 2012. – №5. – С.194-196.
9. Викторова К. М., Ткачук М. А. Роль игровых технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся // Образование. Карьера. Общество. – 2013. – №4-1 – С.79-81.

10. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: Вопросы психологии. – М.: Педагог, 1999. – 541с.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
12. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
13. Габуева Е. М. Препятствия в развитии общения младших школьников // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2005. – №5 – С.132-135.
14. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2009, – 336 с.
16. Давыдова З.М. Игра как метод обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. – 2010. – №6. – С.34-38.
17. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений / под ред. В.Е. Ключко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
18. Дудковская Е.Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №4. – С.161.
19. Дэвидсон Д., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка: метод. аспект: пленар. докл. // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М.: Русский язык, 1990.
20. Жажева С.А. Теоретический анализ дефиниции «Коммуникативная компетенция» // [Новые технологии](#). – 2010. – № 4 – С.164-167.

21. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
22. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
23. Зубарев С. Н. Дидактический потенциал коммуникативной компетенции // Вестник РМАТ. –2015. – №1 – С.111-118.
24. Игнаткина И. В. Игровые технологии в обучении иностранным языкам // Альманах современной науки и образования. – 2009. – №8-1 – С.54-55.
25. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54-60.
26. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2009.
27. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика. – М.: Флинта: Наука, 2000, – с. 56.
28. Кувалдина М. М. Условия формирования познавательной мотивации младших школьников // Вестник НовГУ. – 2007. – №40 – С.32-34.
29. Кудасова Н. В. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 328-330.
30. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Поголыша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001.
31. Литвиненко Н.В. Психологические факторы и условия адаптации младших подростков при переходе из начальной в основную школу // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2014. – №10 – С.112-117.

32. Луева М.В. Возрастные особенности и стратегии совладающего поведения младшего подростка в условиях образовательного процесса // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова – 2015. – №1 – С. 88-91.
33. Мирзаханова М.М. Игровое обучение английскому языку детей младшего школьного возраста. // Иностранные языки в школе. – 2012. – №10. – С.70-75.
34. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 495 с.
35. Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и колледжей/ З.Н. Никитенко, Н.Д.Гальскова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 176 с.
36. Новикова М.О. Роль игровых форм деятельности на уроках английского языка. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения – 2015. – № 43. – С.203-208.
37. Пономарева Н.В. Дидактические игры в обучении младших школьников // Начальная школа. – 2009. – №11. – С.3-6.
38. Примерные программы по иностранным языкам. [Электронный ресурс] – <http://window.edu.ru> (дата обращения: 18.05.2016).
39. Пучкова Ю.А. Игры на уроках английского языка. – М.: Астрель, 2005. – 80 с.
40. Сабанцева Н. Г. Игра как средство формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2012. – №13 – С.47-50.
41. Сафонова С.И. Содержательные аспекты готовности к иноязычной коммуникации. // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 3. – С.78-82.
42. Седов К.Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008. – 194 с.

43. Сиденко Е.А. К вопросу адаптации младшего и старшего подростка в социуме // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – №6. – С.3-9.
44. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс – М.: Астрель, 2010. – 272 с.
45. Соловова Е.Н. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
46. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 2001. – 370 с.
47. Умарова З.Х. Формирование коммуникативной компетенции учащихся в рамках педагогического процесса. // Новые технологии . 2011. №1 С.193-196.
48. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.– 528 с.
49. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.
50. Хилалутдинова А.М. Игровая технология как здоровьесберегающий фактор в обучении и развитии младших школьников. // Начальная школа. – 2008. – №7. – С.33-35.
51. Хлыбова Елена Владимировна Динамика представлений о себе у подростков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. №3 С.211-214.
52. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования //Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59.
53. Чернецкая Н. И. Психологические факторы и особенности развития творческого мышления младших школьников и подростков // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2009. – №3 – С.96-103.

54. Шайметова Г.И. Роль игр на начальном этапе обучения английскому языку // ФЭН-Наука. – 2011. – №3. – С. 37-38.
55. Шаяхметова В.К. Исследование формирования самооценки младших подростков // Концепт. – 2015. – №3 – С.66-70.
56. Шумилова Е. А. К вопросу о сущности и содержании коммуникативной компетенции // [Актуальные вопросы современной науки](#). – 2008. – №1. – С.123-132.
57. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – №4.
58. Эльконин Д. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
59. Andrew Wright, David Betteridge, Michael Buckby. Games for language learning. – Cambridge University Press, 2006.
60. Canale, M., Swain, M. A Theoretical Framework for Communicative Competence. [Электронный ресурс] – <https://www.researchgate.net> (дата обращения: 24.04.2016).
61. Granger C. Play Games with English 1. Oxford: – Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1993.
62. Hadfield J. Beginners' Communication Games. – Addison Wesley Longman, 1999.
63. The world's premier free website for learners and teachers of English. [Электронный ресурс] – <https://www.englishclub.com> (дата обращения: 10.05.2016).
64. Wright A., Betteridge D., Buckoy M. Games for Language Learning – Cambridge University Press, 2006.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты анализа учебника «Английский в фокусе» для 5 класса

№ модуля/ всего упр.		Коммуникативные умения	Кол-во упр. на формир-е регул- повед. компонента КК	Комментарий
Module 1	30 упр.	Говорение	3	Упражнения направлены на построение беседы, отработку лексики по теме - фразы приветствия. 1 упражнение с использованием игры.
		Аудирование	1	
		Письмо	0	
		Чтение	1	
		Итого:	5	
Module 2	38 упр.	Говорение	4	Все упражнения направлены на составление диалогов по заданному образцу.
		Аудирование	0	
		Письмо	1	
		Чтение	0	
		Итого:	5	
Module 3	32 упр.	Говорение	3	В разделе “EnglishinUse” часть упражнений направлено на формирование регулятивно-поведенческого компонента КК, но с использованием традиционного подхода: «повторите, сделайте по образцу, прочитайте и запомните».
		Аудирование	1	
		Письмо	0	
		Чтение	2	
		Итого:	6	
Module 4	37 упр.	Говорение	5	Использование ролевых игр (1), упражнения на построение беседы по образцу.
		Аудирование	1	
		Письмо	2	
		Чтение	0	
		Итого:	8	
Module 5	40 упр.	Говорение	3	Задания направлены на составление диалогов по заданным темам, используя образец и фразы-клише. Учитывается игровой элемент.
		Аудирование	1	
		Письмо	0	
		Чтение	1	
		Итого:	5	
Module 6	36 упр.	Говорение	6	Достаточное количество упражнений, обращается внимание на различия написания письма личного
		Аудирование	1	
		Письмо	2	
		Чтение	1	

		Итого:	10	характера, предлагается к изучению полезный список выражений для повседневного общения, имеются задания на работу в парах. Упражнения в основном носят традиционный характер, использование игр не предлагается.
Module 7	35 упр.	Говорение	8	В модуле представлен богатый набор фраз для построения беседы, достаточное количество устно-речевых заданий для их отработки. Игровой элемент практически отсутствует, задания повторяются.
		Аудирование	1	
		Письмо	1	
		Чтение	1	
		Итого:	11	
Module 8	34 упр.	Говорение	4	Однотипные упражнения на построение беседы, использование образцов. Предлагается групповая работа. Игровые приемы отсутствуют.
		Аудирование	1	
		Письмо	1	
		Чтение	0	
		Итого:	6	
Module 9	34 упр.	Говорение	5	Предлагаются к разрешению ситуаций из повседневной жизни, обсуждаются культурные различия, имеются задания на построение беседы.
		Аудирование	1	
		Письмо	1	
		Чтение	1	
		Итого:	8	
Module 10	31 упр.	Говорение	4	Предлагаются ролевые игры для построения беседы, ситуации на решение повседневных проблем.
		Аудирование	0	
		Письмо	1	
		Чтение	2	
		Итого:	7	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тест №1. Входной контроль.

1. **Generally speaking, you should:**
 - a) introduce the younger person to the older person first.
 - b) introduce the older person to the younger person first.
 - c) It doesn't matter
2. **In an informal situation, Mr. Bill Smart would start a conversation like this:**
 - a) Hello. I'm Mr. Smart
 - b) Hi. I'm Bill.
3. **What do you say to someone at 1pm?**
 - a) Good morning.
 - b) Good afternoon.
 - c) Good evening.
4. **If someone asks you "How are you?" you can answer**
 - a) Bad
 - b) Not bad
 - c) I can complain
5. **If someone asks "How are things?" you can reply**
 - a) Thanks! And you?
 - b) Very fine thanks. And you?
 - c) Fine thanks. And you?
6. **If someone says "Nice to meet you" you can reply**
 - a) Yes! It's nice.
 - b) I'd like to introduce myself.
 - c) Pleased to meet you too
7. **When you introduce a person (Jen) to another person (Sue), you can say**
 - a) Jen, this is Sue.
 - b) Jen, can you meet Sue.
 - c) Jen, will you meet Sue.
8. **To give more information about the person, you can say**
 - a) She's a friend of me.
 - b) She's a friend of mine
 - c) She's the my friend.
9. **If someone says "How do you do?" you can reply**
 - a) "How do you do?"
 - b) Fine thanks. And you?

c) Pleased to meet you too

10. If introductions are made between a man and a woman, a woman:

a) extends her hand first

b) waits when a man extends his hand

c) it's is forbidden to shake hands with men

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Комплекс игровых упражнений для формирования регулятивно-поведенческого компонента коммуникативной компетенции

ENGLISH GREETING AND FAREWELL

General Guidelines



Greetings

It is polite to greet a person you know. However, you don't always have time to stop and have a conversation. Just remember to smile as you say hello. A small wave is also polite. Sometimes you pass the same person a second time on the same day. You can say "hello again" or just smile.

People in European and English-speaking cultures often shake hands when they meet someone for the first time.

Close friends often hug when they greet each other, especially after a long time without seeing one other. Men sometimes give each other a hand shake or a high-five (touch palms above the head).

Say an appropriate form of hello.

"Good morning" is quite formal. Reply with the same level of formality.

You can use *"Hello"* with people you don't know, but a more formal greeting is *"Good morning / afternoon / evening"*.

You can say *"Nice to meet you"* or *"Pleased to meet you"*.

Using slang in a greeting is typical between close friends. Teens often use slang when they greet each other. Certain English speaking countries also have their own popular form of “hello”: “*Howdy*”, “*Hiya*”, “*Whazzup*”, “*Yo*”.

Friends often say “*Hi*” to each other. Then they often ask a general question, such as “*How are you?*” or “*How are things?*” or “*How's life?*”

The reply to these questions is normally positive: “*Fine thanks, and you?*”, “*Fine thanks, what about yourself?*”, “*Not bad.*” Or “*Can't complain*”, “*Not bad*” is a good reply if you don't want to give lots of details. Don't use “very” with “fine”.

“*How do you do?*” is quite formal for British English speakers and the reply to this question is to repeat the phrase, “How do you do?” (as strange as that may sound!)

At work, one person may have higher status – your boss, or a client, for example. It's polite to address them as Mr / Ms until the situation becomes more informal.

Say “good night” if you won't see the person again during that day / evening. “*Good night*” is a farewell (goodbye) phrase. It is NOT a greeting to use at night time.



Farewell

Formal goodbyes:

“*Goodbye*” itself is actually one of the most formal ways to say goodbye to someone.

“*Farewell*” is quite formal and very emotional-sounding. It also seems very final. It's the type of thing that two lovers in a movie might say if they're never going to see each other again or if you finish school you can say “Farewell to school”. You probably won't use it often in daily life.

Say “*Have a good day*” (or “*Have a nice day,*” “*Have a good evening,*” or “*Have a good night*”) to someone that you're not very close with, like a coworker that you don't know well, an employee, a customer, or a friend of a friend.

“*Take care*” is still a little bit formal, but not quite as formal as “Have a good day.” Use this when you're not going to see someone again for at least a week.

Casual goodbyes

“*Bye*” is the most common way to say goodbye in English. You can say “Bye” to anyone you know, from friends to coworkers to clients. It's common to say “Bye” at the very end of a conversation, even after you've said some of the other phrases in this list.

Little children say “*Bye bye*”, and adults say it when speaking to children. When adults use “Bye bye” with each other, it can either sound childish or sometimes flirtatious.

You say “*See you later*” when you're saying goodbye to someone in person. When you're talking to someone on the phone, you can say “*Talk to you later*” instead.

Games

1. Who said that?

- Practise opening and closing your eyes with the children then tell them that one pupil will be chosen to say “*Hello*” (or any other greetings) in a different voice, e.g. like a ghost.
- The pupils sit in their chairs and the teacher walks around the classroom among the pupils, who have their eyes shut and repeatedly says “*Close your eyes, please.*”
- Lightly tap the shoulder of a random pupil to signal that he/she must open their eyes, look at a character flashcard and say “*Hello*” in that voice. Say “*If I touch you, say Hello.*”

- After hearing someone saying “*hello*” the rest of the class open their eyes and guess who it was that said it “*Who said that?*”

Variants of different voices:

Like a grandmother/Like a little child/Like a man who lost his voice/Like a lady-killer

2. Formal or informal?

- Cut up the handout into mini cards and put them into a bag.
- Every pupil takes a card from the bag and says whether this expression is formal or informal. The next task for him\her is to explain when we use this or that expression.

Bye	See you later
Good morning	How are things?
Have a good day	Pleased to meet you
See you later	Talk to you later

3. Monitor the situation

7 pupils get their situation and try to say goodbye\hello in an appropriate way. Other pupils clap their hands if the answer is correct and stamp their feet if the answer is wrong.

Say goodbye. You're not going to see someone again for at least a week
Say goodbye to your coworker that you don't know well
Say goodbye. You're never going to see your beloved again.
Say hello. You pass the same person a second time on the same day.
Say hello to your boss (the situation is formal).
You're saying goodbye to someone in person.
You're saying goodbye to someone on the phone.

INTRODUCING YOURSELF



Introduction Etiquette General Guidelines

Introducing yourself

In formal situations, give your first name and surname. In informal situations give your first name.

“**I’m ...**” (your first name / first name + surname)

“**My name is ...**” (your first name / first name + surname)

Introducing other people

“**This is...** (name of your friend).”

Give friend’s name and add more information about the person.

“He's a friend of mine.”

“He's a friend of my brother.”

“He's a colleague.”

“She's my cousin.”

Introduce the “less-important” to the “more-important”.

Introduce men to women

If introductions are made between a man and a woman, a woman usually extends her hand first.

If you are sitting, the proper introduction etiquette is to stand when a person is being introduced to you.

Women today either remain seated or do a half stand from her seat at the table, because sometimes the chair is heavy and not easy to move back especially when a woman is dressed in gown.

Introduce younger to older.

Introduce the more familiar to the less familiar (between friends)

Introduce a single person to a group

If you are introducing a friend to a group of people, get everyone's attention first.

How to get everyone's attention: In a formal setting, stand next to the person to-be-introduced and wait for a while for everyone to turn their attention to you. In an informal setting, you can just greet everyone saying, "Hey everyone, this is my friend Joy!"

In a formal setting, you may call names in a group, "Mr Tan, James, Laura, I'd like you to meet Joy whom I met last week."

"Joy, this is Mr Tan, James, Laura."

Ideally, Joy should walk around extending her hand and say, "Nice to meet you Mr Tan."

If someone says, "Please call me (Henry)", you know you can use first names. If someone uses your first name, you can use their first name too.

Games

1. The Name Game

- Arrange the students into two teams and sit each team in a circle.
- Tell the teams that they are going to race each other to say everyone's name in their team.
- Give the first student in each team a ball. The first student begins by saying their name, e.g. I'm Peter.
- The first student then passes the ball to the second student.
- The second student repeats the first student's name and then adds their own name and more information about the person, e.g. His name is Peter, he is a friend of mine and I'm Kate.
- The second student passes the ball to the next student.
- The next student continues on the same pattern.
- This continues until all the names have been said.

People can carry on the game with other personal information, e.g. age, height, hobbies etc.

2. Trip to the Moon

The aim of the game is for students to join a trip to the moon. Tell the pupils that you are a spaceship captain and you are going to travel to the moon. You want some students to join you, but each student must bring something for the trip.

To begin the game you say, "I'm the captain of a spaceship. I'm going on a trip to the moon. Who wants to go with me and what are you going to bring?"

Then, write the following sentence on the board for the students to follow:

My name is _____ and I will bring a/an/some _____.

The students who are allowed to go are the ones who will bring something that begins with the first letter of their name. However, you don't explain this to the students. It's up to them to work it out!

The first student then stands up and says, "My name is _____ and I will bring a/an/some _____."

If the item doesn't match the first letter of their name, you say, "I'm sorry, you can't go." Then, you move on to the next student.

If a student manages to work it out or accidentally says an item matching with the first letter of their name, you accept them on board and write their name on the board.

Eventually, most of the students will understand the game when they see that some of the students are allowed to go.

3. Role play

Stick to the situation and act out dialogues. Mind etiquette general rules and nonverbal communication

<i>Age: 26</i> <i>Sex: Female</i> <i>Situation:</i> you are sitting at the table	<i>Age: 30</i> <i>Sex: Male</i> <i>Situation:</i> you want to get acquainted with a famous authoress sitting at the table
---	--

<i>Age: 14</i> <i>Sex: Female</i> <i>Situation:</i> you are late for the party, apologize and introduce yourself	<i>Age: 15</i> <i>Sex: Female</i> <i>Situation:</i> you would like to introduce a late friend to a group of people in an informal setting
<i>Age: 27</i> <i>Sex: Female</i> <i>Situation:</i> you are late for the meeting, introduce yourself and get acquainted with other colleagues	<i>Age: 30</i> <i>Sex: Female</i> <i>Situation:</i> you would like to introduce your colleague to a group of people in a formal setting
<i>Age: 20</i> <i>Sex: Female</i> <i>Situation:</i> you would like to get acquainted with friends of your brother, ask him to introduce you to them.	<i>Age: 25</i> <i>Sex: Male</i> <i>Situation:</i> Your friends are of different age. Mike is 30. Peter is 17. Introduce them to your 20 year old sister.

ASKING FOR AND GIVING PERSONAL INFORMATION ABOUT SOMEONE



Which topics are best avoided for small talk?

You may need to be careful when you talk about some topics, especially with people that you've only just met, people who are older than you, people who appear to have strong religious or political views, or people who may have some personal problems or sensitivities. For example, be cautious if you discuss these subjects:

- Age, eg “How old are you?”
- Appearance or weight, eg. “You seem to have put on some weight”

- Personal gossip about somebody you know
- Jokes that might offend (especially sexist or racist jokes)
- Money, eg. “How much do you earn?”
- Previous or current relationships, eg “Do you have a girlfriend?”
- Politics, eg. “Who did you vote for at the last election?”
- Religion, eg. “Do you believe in God?”

Games

1. Making an appointment

Work in pairs. Imagine that one of you want to make an appointment with the doctor for your sister/brother and call to reception office, another one asks and puts down her personal data. Act it out.

Personal Information could be: surname (family name), first name, place of work, address, phone number, etc.

Asking for information	Giving information
<ul style="list-style-type: none"> • What's his/her name? • Where's he/she from? • How old is he/she? • Has he/she got any brothers or sisters? 	<ul style="list-style-type: none"> • (His/Her name's) Tim/Tanya. • He/She's from (Russia). • He/She's twelve (years old). • Yes, he/she's got (1 brother and 2 sisters)./No, he/she hasn't./I don't know.

2. Ball Name Game

Material: A soft bouncy ball.

- The teacher first says “My name is...”. and asks “What's yours?” or “What's your name?”
- Then the teacher tosses the ball and a student has to catch it.
- That student has to answer “My name is...” , then toss the ball to another partner and ask for his or her name and so on until students have introduced themselves.

In fact, the activity can be done with many different questions and answers.

3. Tic Tac Toe

- Draw tic tac toe charts on the whiteboard.
- Form teams (suggested 6 or 4).

- Draw a chart for each two teams.
- Write a word in each space of the chart (name, address, telephone, nationality, etc.)
- Two teams play on one chart. Give turns to participate.

If a team want to write its cross or doughnut on a space, they must say a phrase, question, or sentence mentioning the word written in that space.

4. Erase the Word

- Write a dialogue on the whiteboard and make some drillings.
- Form teams. Give turns.
- Each team has to read the dialogue aloud.
- Before the teams read the dialogue for the second time, erase a word or two.
Be careful that anyone copied it on his/her notebook.
- The teams have to read the dialogue as if any words were erased. Repeat the procedure until the whole dialogue has been erased.
- The team which can say the whole dialogue wins the competition.

Possible dialogue:

Contact Information

Where are you from?

I am from _____.

What is your address?

My address is _____.

What is your phone number?

My phone number is _____.

What is your cell phone number?

My cell phone number is _____.

Do you live with your parents?

Yes, I do. *or* No, I don't.

Do you live alone?

Yes, I do. *or* No, I don't.

Who do you live with?

I live with my _____.

Do you live in a house or an apartment?

I live in a/an _____.

What is your e-mail address?

My e-mail address is _____.

IDENTIFYING AND DESCRIBING PEOPLE

1. Secret card

This is a guessing game for 2 players (or teams). In this game, there is one person asking questions (Player Q) and the other person answering questions (Player A).

Materials: a game board for Player Q, playing cards (6 sets), an envelope for each card set

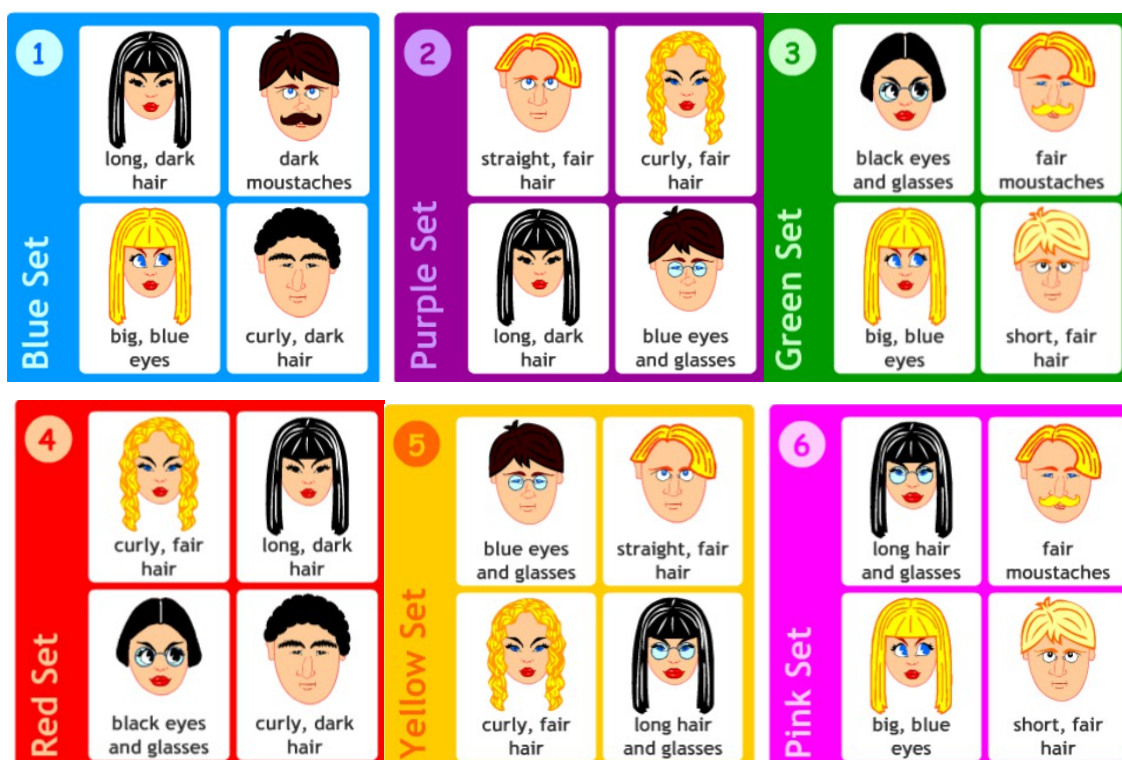
Preparation

- Print out a game board and sets of playing cards.
- Decide who will be Player Q and Player A.

Player Q gets a game board. Player A selects an envelope, takes out the cards and fans them in his or her hand secretly.

Player Q has to guess the secret set by asking yes/no questions, for example, *Has he got fair moustaches?* According to the given answers, Player Q eliminates the pictures on his/her game board until he or she finds out the secret set.

The game can be played on two boards, one for each player. Each player marks his or her secret set of cards, then tries to guess the other person's set by process of elimination.



2. Dumb show

Some pupils get cards with their roles and mime. Others try to guess, asking different question about the person, action, traits of character and feelings.

A flirtatious curious model

кокетливая любопытная модель

A sad girl playing the piano

грустная девочка, играющая на фортепиано

Sleepy student doing his homework

невыспавшийся школьник, делающий уроки

Man in love singing serenade

влюбленный молодой человек, поющий серенаду

Grouchy old lady, sitting on the bench

пожилая леди, сидящая на скамейке

ASKING ABOUT/TELLING THE TIME



To *tell the time* means to say what the time is, perhaps after somebody *asks the time*.

To tell someone what the time is, we can say "The time is..." or, more usually, "It's..."

<i>If it's before noon we tend to say "in the morning".</i>	<i>If it's after noon we say "in the afternoon".</i>	<i>If it's late we say "at night".</i>
It's seven o'clock in the morning.	It's two o'clock in the afternoon.	It's ten o'clock at night
<i>15 minutes past the hour is quarter past:</i>		
It's quarter past seven in the morning.	It's quarter past two in the afternoon.	It's quarter past ten at night.
<i>30 minutes past the hour is half past:</i>		
It's half past seven in the morning.	It's half past two in the afternoon.	It's half past ten at night.
<i>45 minutes past the hour is quarter to:</i>		
It's quarter to eight in the morning.	It's quarter to three in the afternoon.	It's quarter to eleven at night.

How to ask the time in English.

Excuse me. What time is it, please?

Excuse me. Do you have the time, please?

Excuse me. Could you tell me the time, please?

Games:

1. Bingo!

The students tell the time. The teacher asks each student to choose one time on his card and tell it. The others listen and if they have it on their cards they cross it out. The winner (3 times in a row) shouts Bingo.

1	3:45	12:55	5:25
	1:55	5:35	6:30
	1:05	4:20	4:40

5	6:30	2:40	2:50
	9:15	2:10	4:20
	12:00	3:15	9:35

3	5:25	3:15	6:30
	8:20	3:45	11:50
	5:35	8:30	4:40

7	10:45	3:15	1:00
	4:20	3:45	5:35
	8:30	9:15	9:35

2	10:45	1:55	12:00
	2:10	5:35	5:25
	3:45	10:10	9:15

6	1:55	1:05	5:25
	11:50	12:00	8:20
	4:40	2:10	5:35

4	9:35	10:45	2:10
	5:35	1:00	6:30
	12:00	3:15	1:05

8	12:00	9:15	2:50
	3:15	2:10	9:35
	1:55	5:35	4:20

2. What's up?

There are different situations. Student chooses a card and tells the time expressing different emotions according to the situation.

You are late. Your mother worries about you

You woke up and understood that you were late

Your train leaves in a few minutes. You get stuck in a traffic jam

Your friend is late. You don't want to wait anymore



ACCEPTING AND REFUSING



Refusing graciously without causing offence is a vital social skill. Whatever the occasion – a date, a dance, an invitation – you have the right to turn the offer down, and on many occasions you will be genuinely unable to accept because of previous commitments.

Whatever you are truly already committed or simply indifferent to the invitation, good manners demand that you have to follow some rules.

How to formally accept and refuse:.

An offer

Ex.: Would you like a piece of chocolate?

Yes answers:

Thank you, yes I would.

I'd love some, thank you!

Yes I would, thank you for offering.

No answer:

No, thank you.

An invitation

Ex.: Would you like to come to my party tomorrow night?

Are you free tomorrow evening? I'm hosting a party.

Yes answer:

Yes, I would love to attend your party. Thank you for the invitation.

Yes, that sounds like fun, thank you for inviting me.

No answer:

I'm sorry but I can't make it.

I can't attend, but thank you for the invitation.

How to informally accept and refuse:

An offer

Ex.: Do you want some chocolate?

Chocolate?

Want any chocolate?

Yes answer:

That sounds great, thank you.

Sure, thanks.

Yeah I'll have some, thanks.

No answer:

No, thanks.

Nah, but thanks for asking.

An invitation

Ex.: Do you want to come to my party tomorrow?

Want to come to my party?

Yes answer:

Sure, thanks for the invite.

Sounds great! What time should I be there?

I'll be there!

No answer:

Thanks for asking but I'm busy.

Sorry, I can't make it.

Games

1. Blind Date

- Mentally divide your class in half. If there is an odd number, ask one student to work with another one. Make two copies of each diary for that number. Keep them in two sets.
- Ask half the students to stand up. Give them each a diary page from one set of diaries.
- Give a diary page each from the other set, to the other half who are seated.
- Tell them this is their diary for next week. They have one free day. They would like to go out on that day, but they would like a friend to go too.
- The object of the game is to find someone to go out with them.
- To do this, the students who are standing up will have to move around the room, asking the seated students: "Would you like to... on...? Until they find someone to go with. Then they should sit together.

Diary pages:

MON 21	cinema????
TUES 22	
WED 23	AWAY
THURS 24	ON
FRI 25	HOLIDAY
SAT 26	
SUN 27	

MON 21	MEETING IN LONDON
TUES 22	disco ???
WED 23	
THURS 24	AWAY
FRI 25	ON
SAT 26	HOLIDAY
SUN 27	

MON 21	London
TUES 22	
WED 23	swimming???
THURS 24	
FRI 25	Away
SAT 26	on holiday
SUN 27	

MON 21	London
TUES 22	
WED 23	
THURS 24	Party???
FRI 25	Away on
SAT 26	holiday
SUN 27	

MON 21	AWAY
TUES 22	ON
WED 23	HOLIDAY
THURS 24	
FRI 25	skating???
SAT 26	LONDON
SUN 27	

MON 21	
TUES 22	AWAY
WED 23	ON
THURS 24	HOLIDAY
FRI 25	
SAT 26	theatre???
SUN 27	LONDON

MON 21	
TUES 22	AWAY
WED 23	ON
THURS 24	HOLIDAY
FRI 25	
SAT 26	
SUN 27	picnic???

2. Mr. Know-all

Remember as many ways to accept or refuse as you can.

- What language can you use for inviting people?
- What language can you use for accepting an invitation?
- What language can you use to refuse?

3. The winner

A student tries to find a polite way of refusing his partner's invitation. If they give up asking, he/she gets one point. If the student eventually accepts the invitation, they get one point.

4. Forfeits

Determine who must perform a forfeit. This person uses cards or invents the tasks on the spot. Each student gets a card with a task and performs it. Teacher/student also dictates the situation (formal/informal).

Invite someone to lunch Informal situation	Invite someone out next Saturday Formal situation
Invite someone to have a cup of tea next Friday	Invite someone to go to the beach on Sunday

Formal situation	
Invite someone to go to the library Informal situation	Invite someone to go to the cinema Formal situation